الشامل فـي
التعليم والتعلم والتدريس

نظريات، وطرائق

الدكتور
حمزة حمزة أبو النصر

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد

مكتبــة الإيمــان - المنصــورة
ت : ٢٢٥٧٨٨٢

الطبعـة الأولـى
١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م

تصدير

إعلان القاهرة التربوي
مؤتمر وزراء التعليم العرب
(١٠ – ٩ – ٢٠٠٦م)

نحن وزراء التربية والتعليم العرب، المجتمعون برحاب مقر جامعة الدول العربية في القاهرة، بمؤتمرنا الخامس الذي تعقده المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية يومي ١٠ و ١١ أيلول، سبتمبر ٢٠٠٦.

– إذ نؤكد على أن مستقبل الأمة مرهون بإيجاد جيل واع مستنير، من الناشئة والشباب يستطيع التفاعل مع المتغيرات العولمية في مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، قادر على تعرف الآخر، واثق بقدرته الذاتية، مؤمن بكوامن الإصلاح والتطور في وطنه وأمته.

- وإذ نستشعر أن الإصلاح التربوي يبدأ من طفولة الفرد، في إطار من القيم الإنسانية، تحدد ملامح المواطنة، وتبرز القومية في إطار من التمسك بالعقيدة السمحاء والصدق مع الذات والآخر، والقناعة بإمكانية العيش الكريم اعتمادا على قدرته الخاصة وما يتمتع به من إمكانات التعامل مع ثقافة العصر متسارعة التقدم.

– وإذ نثق أن تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وإتقان اللغة العربية واللغة الأجنبية، والعمل على الدفع الموجب لذكاءات الفرد المتعدد من خلال برامج تربوية وتعليمية، هي السبل إلى ولوج مدارج ذلك الإصلاح المنشود.

– وإذ نستلهم من التجربة أن العمل العربي المشترك هو المسار الأوحد للتطوير الحضاري للأمة في إطار مبادئ (التعلم مدى الحياة) و (التعليم المستمر) و (القوامة المهنية) و(مرونة المسار التعليمي)... وغيرها.

... فإننا نشعر، ونؤكد، ونثق أن ما سلمنا به آنفا لا يمكن أن يتم إلا في مناخ تربوي هادف تكتنفه إمكانات مادية ومعنوية إضافية، ويتصف بتفاعل عناصره تفاعلا منسجما

يليق بتراثنا الحضاري، ويتسق مع بنيان مستقبلنا المشرف بمشيئة الله.

... وفي هذا الصدد، وإيماء إلى ما نعايشه من كدر محسوس ينبع من الاعتداءات الوحشية للعدو الإسرائيلي على الشعب العربي في فلسطين وفي لبنان، وخاصة الأطفال منه.

فإننا نعتبر تلك الاعتداءات، اعتداء على الإنسانية جمعاء يشكل تهديدا جسيما على المؤسسات التربوية والثقافية في البلدين لما تتعرضان لـه من تدمير مادي ونفسي يحول دون توفير المناخ التربوي المرغوب، ونحن إذ نستنكر وندين بشدة اختطاف وزير التربية والتعليم الفلسطيني وزملائه الوزراء من قِبَل الكيان الصهيوني والتي تعد جريمة غير مسبوقة في تاريخ البشرية.

... في هذا الصدد أيضا فإننا نعلن استنكارنا لما يعانيه الشعب العراقي الشقيق من مذابح يومية، وانتهاكات لأبسط حقوق الإنسان، وتخريب عمدي للمؤسسات، وتصفيات مستهدفة للعلماء والمتخصصين.

... وكذلك فإننا ندين الحملات المسمومة ضد عدد من الدول العربية ابتغاء الطغيان على أمنها واستقرارها وسلامة مواطنيها وأراضيها.

إننا ونحن نختتم أعمال مؤتمرنا ندعو كافة الهيئات والمنظمات العربية والدولية، وبخاصة المهتم منها بقضايا التربية والتعليم - إلى تعاون بناء من أجل توفير المناخ المناسب لإعداد الناشئة والشباب بتقديم العون والمساعدة الكفيلة بإعادة المسيرة في تلك الدول لمجال هو أساس التطوير الحضاري دائما وأبدا.

أعضاء المؤتمر الخامس

لوزراء التربية والتعليم العرب

القاهرة - سبتمبر ٢٠٠٦م

* * * * *

مدخل

هذه مجموعة من أنماط أو أساليب، أو مناهج التعلم والتعليم:

* يجمع بينها وبين منهج (أو أسلوب) التعليم التنافسي السائد في مدارسنا أنها تستهدف نفس الغاية التي تهدف إليها مناهج التعليم كلها، وهي تزويد الناشئة بالقدر الضروري من المعلومات والمعارف والحقائق، والقوانين التي لا تستقيم حياة صالحة للناشئة إلا بها..

* ويفصل بينها وبين أسلوب التعلم التنافسي السائد في مدارسنا:

(أ) - اختلافها عنه في الفلسفة، والآليات، وأدوات التنفيذ، والنتائج المنتظرة.

(ب) - واختلافها في المدى الزمني الذي يتم فيه تحقيق بعضها، إذ أنه - كما في التعلم الذاتي، والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة - تستغرق العمر كله لتحقيق أهدافها، بينما تتوقف مناهج التعليم النظامي في أعلى مستويات طموحها عند انتهاء المرحلة الجامعية.

وليست المناهج أو أساليب التعلم التي أقدمها هنا بالحديثة أو الطارئة اليوم على أدبيات التربية، إذ أنها تُعْتَمَدُ أساليبَ للتربية في كثير من بلدان العالم التي تمتلك من الإمكانات المادية، ومن الكوادر البشرية المدربة، ومن النظرة التربوية الاستشرافية لمستقبل التنمية البشرية، وخطورة وأهمية تلك التنمية، ما جعلها تتخطى النمط التقليدي للتعلم التنافسي العتيق إلى آفاق تطبيق أساليب التعليم التي أعرض لها هنا في مؤسساتها التعليمية النظامية، وتتخذ من بعضها - كالتعلم الذاتي، والتعلم عن بعد، والتعلم المستمر، والتعلم مدي الحياة، والتدريب والتنمية المهنية في أثناء العمل - أساليب تعويضية، أو تكميلية أو تحويلية للارتقاء بكفاءة وأداء أبنائها، وتحقيق غاياتها الوطنية.

لذلك وأنا أقدمها هنا اليوم، آمل أن تأخذ تلك الأساليب مكانها في مؤسساتنا التعليمية النظامية، وأن تصبح جزءا من النسيج التربوي لمنظومة التعليم في حياة أبناء وطننا، حتى نخرج من نفق العد بتركيز الجهد على تحصيل الدرجات

وحشو الأدمغة بالمعلومات، إلى آفاق التفكير الإبداعي، والتنمية الابتكارية لقدرات أبنائنا، لنرى أجيالا تصطحب معها من مؤسسات التعليم - مفاتيح المعرفة المتجددة المواكبة للتطور الصاروخي للعلم وتطبيقاته التكنولوجية، بدلا من حصولها على كم من المعارف النظرية، تلقيها من وراء ظهورها أمام أسوار المؤسسات التعليمية بمجرد الانتهاء من الامتحانات، وتتمنى بعد ذلك لو أنها لم تضيع العمر في تحصيلها.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل

الدكتور / حمزة حمزة أبو النصر

المحلة الكبرى، مصر

شوال ١٤٢٧هـ/ نوفمبر ٢٠٠٦م

* * * * *

التماثل والتغاير والتفاعل بين نظم التعليم والتعلم المختلفة

تتماثل (تتساوى) أساليب التعليم جميعها في كونها تهدف إلى إخراج الفرد المتعلم من محدودية المعرفة بالبقاء في قيد الأمية إلى الآفاق الواسعة للمعرفة بوساطة القراءة والكتابة باعتبارهما البوابة الوحيدة - علميا وعمليا - للدخول إلى آفاق المعرفة الإنسانية التي تكاد تسابق الزمن في انفجاراتها.

وتتغاير أساليب التعليم والتعلم في أنظمتها، ومراحلها العمرية، وطبيعة المنخرطين فيها من أجل التعليم والتعلم.

وتصنف أنظمة التعليم في ثلاثة أنماط أساس، و أربعة أنماط ثانوية:

١- **التعليم النظامي**: وهو التعليم المدرسي الأساسي(Formal) الذي تقوم به وزارات التربية والتعليم، ثم وزارات التعليم العالي والبحث العلمي من بعد.

٢- **التعليم غير النظامي (Non Formal)**: وهو تعليم الكبار الذي تقوم به الوزارات، والمؤسسات، والنقابات لتعليم الكبار بقصد محو الأمية أساسا، ثم قد يمتد إلى ما بعد ذلك.

٣- **التعليم العرضي (Incidental)**: وهو التعليم المستمر المفتوح في الحياة ومن وسائل الإعلام ومصادر المعلومات، وهو ما يسمى أحيانا بالطريق الثالثة للتعلم.

ولا يوجد - في الواقع - فصل قسري بين أنظمة التعليم الثلاثة سابقة الذكر:

١- فقد يوجد التفاعل والتكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي؛ فقد يقضي المتعلم خمس أو ست سنوات في التعليم النظامي ثم يتركه للعمل، وفي أثناء العمل يضطر إلى استكمال تعليمه في تعليم غير نظامي وفق متطلبات عمله.

٢- وقد ينتهي المتعلم من مرحلة تعليم الكبار، ثم يستكمل التعليم النظامي ليحصل من خلال ذلك على الشهادات العلمية، وقد تسهم مؤسسات التعليم المفتوح (كما هو شائع في كندا واستراليا، وروسيا، وباكستان، وتايلند) في تنظيم هذا الاستكمال فيما يعرف بالتعلم عن بعد، أو التعلم بالمراسلة.

٣- وقد يحدث التفاعل بين التعليم غير النظامي والتعليم العرضي (التعليم المستمر

المفتوح) الذي تزداد الحاجة إليه في حالات الهجرة، والارتحال، والحروب، كما يدعو إليه تطور المعلومات والتقنيات والمهن، وقد أسهمت وسائل الإعلام، ونظم المعلومات في القرن العشرين في اتساع هذا النوع من التعليم وزيادة أهميته.

ونحن في عصر انفجار المعرفة، وتيسر أدوات التعلم الذاتي، والتعلم عن بعد (بدخول الهواتف الأرضية، والمحمولة، والحاسوب في مجال التعليم) نحتاج إلى التكامل بين أنظمة التعليم المختلفة كي يتاح التعليم للجميع كما أوصى بذلك مؤتمر الأمم المتحدة المنعقد في (جومتيان - تايلاند ١٩٩٠) لتعليم وتعلم الجميع.

التعـــلم عـــن بعـــــــد

أسئلة ملحَّة

لعله قد آن أن نطرح - في ظل الواقع التعليمي في مؤسساتنا، القائم على أسلوب التعليم التنافسي وحده والذي ينتهي في أقصى درجات سلّمِه ارتفاعا عند نهاية المرحلة الجامعية - أسئلة مثل:

١- ماالمقصود بالتعليم عن بعد؟

٢- وما الأسباب التي أدت إلى ظهوره وانتشاره؟

٣- وما مدى تطوره، وارتقائه؟

٤- وما الميزات التي يحققها ولا تتوافر في غيره من أساليب وأنظمة التعليم؟

٥- ما مدى كفاءة هذا النوع من التعليم في تحقيق نتائج مميزة؟

٦- ما التجارب العالمية القائمة الآن في ميدان هذا النوع من التعليم؟

٧- وما الدور الذي يؤديه التعلم عن بعد في عصر المعلومات؟

٨- وكيف يمكن تطبيقه؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة - بحسب تسلسلها - نقول:

*** أما عن تعريف التعليم عن بعد [Distance Learnhng]:**

" تتزايد الشكوى حول العجز في الوصول إلى تعريف واضح للتعلم عن بعد؛ لوجود العديد من المصطلحات له باللغة الإنجليزية مثل:

١- التعليم في المنزل [Home study].

٢- الدراسة المستقلة [Independent study].

٣- الدراسات الإضافية [External study].

٤- الدراسة عن بعد [Distance study] [١].

ونتج عن ذلك أن تعددت تعريفات التعليم عن بعد، ومنها:

١- أنه " مصطلح يطلق على نوع من التعليم، يقوم على أساس توصيل العملية التعليمية إلى المتعلمين المقيمين في مناطق نائية أو المعزولة جغرافيا، ويقدم إلى الذين لا تسمح ظروفهم الخاصة بالانتقال إلى الصفوف الدراسية النظامية، ومن أشكاله التطبيقية التعليم بالمراسلة، والتعليم بالإذاعة والتلفزيون " [٢].

٢- وأنه " ذلك النوع من التعليم الذي يقدم إلى مواقع يكون الطالب أو الدارس فيها بعيدا جغرافيا عن الأستاذ، ويتم التواصل من خلال تقنيات المعلومات السمعية والمرئية (الحية والمسجلة) أو من خلال تقنيات الحاسوب والإنترنت بما في ذلك التدريس المتزامن "[٣].

٣- أو أنه " تعليم يجري من خلال الخدمات البريدية والراديو، والتليفاكس، والتليفون، والجريدة، دون اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم عن طريق مادة معدة خصيصا ترسل إلى الأفراد المتعلمين، والمجموعات المتعلمة، ويراقب سير المتعلمين مع نقد وتصحيح " [٤].

٤- وأنه " عبارة عن طائفة من طرائق التدريس التي يكون فيها السلوك التعلُّمِيُّ منفصلا عن السلوك التعليمي، ويتضمن تلك الوسائل التي يتم فيها الاتصال بين المعلم والمتعلم عبر أجهزة وأدوات الطباعة، والأجهزة الميكانيكية

---

(١) فائقة حبيب سعيد، نظام إداري مقترح لتعليم جامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٨م، ص ٢٥..

(٢) أحمد حسين اللقاني وآخر، معجم مصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس، بيروت: عالم الكتب ١٤١٩هـ، ط٢.

(٣) تعريف لجنة مسؤولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

(٤) هشام عاشور، التخطيط لاستخدام التعليم عن بعد لمواجهة مشكلة الأمية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٩٠م. ص ١١.

والإلكترونية، وغيرها من الأجهزة الأخرى "[١].

فهو نمط من التعليم يعتمد على التعلم الذاتي، ويقوم على عدم اشتراط الوجود المتزامن للمعلم والمتعلم في موقع التعليم، الأمر الذي يستدعي وجود وسيط تعليمي يحقق التفاعل بينهما. ولا يختص هذا النوع من التعليم بعمر محدد، أو الحصول على شهادة تعليمية بعينها، أو تعيين مكان يحدث فيه، فالمواد المطلوب تعلمُها تصل إلى الدارسين في أماكن تواجدهم عن طريق التقنيات المستخدمة في هذا النوع من التعليم: كالإذاعة، والتلفاز، والحاسوب وشبكات المعلومات. وفيه يستطيع المتعلم أن يختار المادة(أو المواد) الدراسية التي يريد تعلمها بما يتوافق مع إمكاناته وظروفه، دون التزام بجداول محددة مسبقا للقاء المعلمين، اللهم إلا الجداول المنظمة لإجراء عمليات التقويم. كما يعرف التعليم عن بعد بأنه نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم جامعة ما إلى أماكن متفرقة جغرافيا.

ولعل أقرب تعريف للتعلم عن بعد هو تعريفه بما يتحقق فيه من الخصائص والأبعاد الآتية:

١- الإمداد بالتفاعل بين الحين والآخر بين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

٢- إمداد المتعلمين بدراسة مستقلة وفردية.

٣- تلقي المعرفة في التعليم عن بعد من خلال مقررات داخل الحرم الجامعي وخارجه.

٤- الاعتماد على تلبية احتياجات المتعلمين الفعلية.

وقد ركز المؤتمر العاشر للمجلس الدولي للتعليم عن بعد على النظر إلى التعليم عن بعد كنظام، وتم التركيز في البحث على تحليل مكونات التعليم عن بعد، والنظم الفرعية: الإدارية والتعليمية، مع الإشارة خاصة إلى الطموحات، والمغزى، والخصائص، والعلاقات المتداخلة، وفعالية التعليم عن بعد من حيث المعلومات، والتوجيه، والأنشطة الطلابية، والاتصالات المتبادلة، والتسويق والإدارة.

---

(١) Moore,Michael G. The American " Distance Education Theory",vo15,1991 Journal of distance Education.

" يلاحظ من التعريفات السابقة للتعليم عن بعد أنها تشترك في: البعد الجغرافي بين المعلم والمتعلمين، وضرورة وجود وسائط لنقل المعلومات مثل: المواد المطبوعة والإذاعة والتلفزيون، والحاسب الآلي، والإنترنت، وكذلك الاهتمام بالاتصال بين المعلم والمتعلمين رغم البعد الجغرافي بينهم والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك، وتوفير الدعم والمساعدة للمتعلمين وتوجيههم..

وبمزيد من التأمل في النقاط المشتركة في تعريفات التعليم عن بعد نجد أن هناك تدرجا منطقيا بين هذه النقاط؛ فالبعد الجغرافي بين المعلم والمتعلم يوجب وجود وسائط لنقل المعلومات بين الطرفين، وتطور تقنيات التعليم ووسائل الاتصال سهَّل عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين، وأتاح للمعلمين فرصة دعم ومساعدة المتعلمين ونوجيههم. "[١].

ومن المهم هنا التفريق بين نوعين من التعليم هما: التعليم عن بعد، والتعليم بالمراسلة، والفرق الجوهري بينهما أن التعليم عن بعد يستلزم وجود بعض الفرص للتفاعل بين المعلم والطالب باللقاء بينهما وجها لوجه لمناقشة المشروعات البحثية، وقد عُرِّف التعليم عن بعد في القانون الفرنسي بأنه "موقف تعليمي يستلزم حضور المعلم شخصيا من حين إلى آخر "

ومن المهم كذلك التفريق بين التعليم عن بعد، والتعلم عن بعد:

أ - فالتعليم عن بعد تركيز على العملية التعليمية ذاتها، والإعداد، والتدريب..

ب - أما التعلم عن بعد فهو تركيز على حصيلة ونهاية ما يتم من خلال التعليم عن بعد.

ويجدر بنا هنا أن ننوه إلى أن التعليم عن بعد والتعليم مدى الحياة يشتركان بخواص متشابهة.

---

(١) محمد بن يوسف أحمد عفيفي، التعليم عن بعد: الحاجة إليه، وكيفية تطبيقه، ورقة عمل مقدمة للملتقى الثاني للجمعية السعودية للإدارة، ١٦ - ١٤٢٥/١/١٧. ص ٥.

لكن..

هل التعليم عن بعد: نمط واحد؟ أم أنماط متعددة؟

" تتطور أنماط التعليم عن بعد، وتتعاقب أجياله بتطور استخدام وسائط نقل المعلومات المستخدمة فيه كما يوضح ذلك الجدول الآتي [1].

الجيل الأول	الجيل الثاني	الجيل الثالث	الجيل الرابع
التعليم بالمراسلة عن طريق المطبوعات.	التعليم باستخدام الوسائط التعليمية الآتية: المطبوعات. الوسائل السمعية. الوسائل البصرية. الوسائل السمعية البصرية. برامج الحاسوب.	امتاز هذا الجيل بالتواصل بين المعلمين والمتعلمين: سمعيا، وكتابيا، وبث المادة الحية عن طريق البث الإذاعي أو البث التلفزيوني.	استخدم في هذا الجيل: الأقراص المدمجة. والمكتبات الإلكترونية. والوسائط المتعددة. والإنترنت.. كمصدر للمعلومات، أو لنقلها وتبادلها.

يلاحظ من الجدول السابق أن الجيل الرابع من أنماط التعلم عن بعد يتمتع بأفضل مواصفاتٍ لتقنيات التواصل المستخدمة للتعليم عن بعد، ويلاحظ أيضا: "أن التعليم عن بعد ليس جديدا لكن الجديد هو المفهوم الإلكتروني للتعلم الإلكتروني للتعلم عن بعد [electronic distance learning][2].

---

(١) عصام نجيب الفقهاء، الأجيال الأربعة لأنماط التعلم عن بعد، مجلة آفاق، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، الأردن، العدد (١٨)، ٢٠٠٣م.

(٢) Foulke - Texsas، Edinburg "The virtual capmus" ffeinberg, F. 1988 . cuibono books.

** وأما عن أسباب وجوده:

فقد دعت إلى ظهور وانتشار هذا النوع من التعليم أسباب منها:

١ - الزيادة المطردة في أعداد الراغبين في التعليم سنة تلو أخرى بشكل تعجز معه المؤسسات التعليمية النظامية بمستوياتها المختلفة عن استيعابها، وبخاصة في المرحلة الجامعية.

٢ - وجود أعداد كبيرة ترغب في استكمال تعليمها، ولا تمكنها ظروفها الاجتماعية من الانتظام التقليدي في الجامعات، فتستطيع تحقيق غايتها عن طريق التعلم عن بعد.

٣ - وجود فئات أخرى من الناس لا تحتاج تعلما تراكميا شاملا، وكل ما تحتاجه قسط من التعليم أو التدريب في بعض مجالات العمل فتصل إليهم الخبرة المطلوبة (نظريا وتطبيقيا) عن طريق التعلم عن بعد.

٤ - الحاجة إلى التغلب على ندرة المعلمين الموهوبين في التخصصات العالية من التعليم، الذين لا يمكن توافرهم في كل مواقع التعليم النظامي، وتحتم طبيعة التخصصات العالية في المواد إلى الاستعانة بخبراتهم في الطب، والهندسة والتكنولوجيا... الخ.

٥ - تحقيق ما أصبح إحدى القيم السائدة في المجتمعات الحديثة من وجوب تحسين حياة الأفراد ثقافيا ومهنيا واقتصاديا.

٦ - تلبية حاجة سوق العمل إلى تخصصات معينة قد لا تتوافر البرامج الدراسية لها في مؤسسات التعليم النظامية، أو يحتاجها الأفراد العاملون وفق تحديث آليات العمل في مواقع عملهم، ولا سبيل إلى تحصيلها إلا عن طريق التعلم عن بعد.

** وأما عن تطوره:

فيشير الكثير من الدراسات التي أجريت حول التعلم عن بعد أن هذا النوع من التعليم (في الوطن العربي) لا يزال في دور التشكيل والتكوين، وببدايات توحي بأنه (مع استخدام التقنيات الحديثة فيه) سوف يؤدي دورا هام في تحسين المستويات التعليمية والثقافية والمهنية في حياة أفراد المجتمع العربي، الأمر الذي يدعو إلى إنشاء مؤسسة تعليمية متخصصة فيه، تمكن من الحصول على درجات علمية جامعية للراغبين في

الالتحاق بهذا النوع من التعليم.

وقد اكتسب عدد من المؤسسات الجامعية شهرة كبيرة في جميع أنحاء العالم في مجالات تدريب المعلمين وتأهيلهم، حفاظا على بقاء المعلمين في مدارسهم، وتحقيقا للارتفاع بمستوياتهم المهنية والتربوية من جانب آخر، ومتى تأكد الملتحقون بهذا النوع من التعليم من إمكانية حصولهم على شهادات معتمدة ومعادلة بشهادات المؤسسات الجامعية الحكومية أو المعتمدة، فإن هذا النوع من التعليم أمامه آفاق واسعة جدا للنمو والازدهار.

**** وأما ما يتميز به التعليم عن بعد:**

فيتميز هذا النوع من التعليم - علاوة على ما سبق ذكره - بما يأتي:

١ - استخدامه الوسائط المتعددة في توصيل العلوم والمعارف إلى الدارسين. (بينما تعتمد غالبية المؤسسات الجامعية حتى اليوم على أسلوب المحاضرة، والسبورة السوداء والطبشورة إن توافرت، وسعى المحاضرون إلى استخدامها، ولم يكتفوا بقراءة النصوص من كتب أمامهم وهم على كراسيهم في المدرجات).

٢ - اتباع نظام متدرج في متابعة الدارسين، وتقويم أدائهم لتطوير فعالية مؤسسات التعلم المفتوح في تعليم الدارسين.

٣ - المرونة، حيث يمكن تخطي قيود الزمان، والمكان، وجداول المحاضرات المقننة، إلى آخر ما يقضي به روتين المؤسسات التعليمية.

٤ - تمكين المتعلم من التحكم في مسار تعلمه - باختيار المساقات التي يرغب في دراستها، واختيار عدد هذه المساقات في الفصل الدراسي الواحد (تلزم الدراسة التراكمية في كثير من الجامعات النظامية طلابها بدراسة مساقات محددة، لا ينتقلون إلى السنة التالية إلا بالنجاح فيها جميعها، هذا إذا لم يتعرضوا للفصل بتكرار مرات الرسوب).

** وأما عن مدى كفاءته:

فإن حداثة العهد نسبيا - بالنسبة للتعلم عن بعد (الذي يشتهر باسم التعلم المفتوح) تدفع إلى التساؤل عن نتائج متابعة أداء هذا النوع من التعليم، وتشير نتائج متابعته إلى أنه سيكون في المستقبل منافسا قويا للتعليم النظامي التقليدي، تتزايد قدرته على المنافسة بزيادة قدرة الشبكة العالمية (الإنترنت) على نقل المواد (يلاحظ أن المجالات العلمية للدراسة كالطب والهندسة، وغيرهما من المجالات التي تعتمد على الجانب العملي إلى جانب المادة النظرية لتعزيز تثبيت المعلومات وتوظيفها، لذا نجد معظم البرامج المطروحة على شبكة الإنترنت تعتمد على المواد النظرية كاللغات، وعلوم الحاسب الآلي والعلوم الإنسانية).

** وأما عن اتساع هذا النوع من التعليم والتجارب القائمة به:

فلقد اتسع نطاق المواد والبرامج التي تطرحها بعض مؤسسات التعلم المفتوح (التعلم عن بعد) لتشمل ميادين مختلفة.. وهناك عدد من التجارب القائمة الناجحة في هذا الميدان في الوطن العربي) منها:

١ - جامعة القدس المفتوحة: (وقد عمل المؤلف فترة بفرعها في دبي) وتقدم برامج في:

أ - التنمية الريفية والأرض، نظرا لإقامة غالبية من يعيشون في فلسطين المحتلة في الريف، ويشمل البرنامج المطروح: علوم التربة، والزراعة، إضافة إلى العلوم الاجتماعية.

ب - إعداد المعلمين وتدريبهم، ويتضمن البرنامج الجوانب النظرية والعملية في التربية، وأساليب التدريس، وغيرها من المواد المؤهلة للحصول على البكالوريوس في التربية.

ج - البيت والتربية الأسْريَّة، ويشمل كل ما يتعلق بشؤون البيت والأسرة من النواحي التربوية والاقتصادية والاجتماعية.

د - التكنولوجيا، والعلوم التطبيقية مثل: علوم الحاسوب، والإلكترونيات وغيرها من التطبيقات التقنية.

٢ - مركز التعليم الجامعي المفتوح في جمهورية مصر العربية، ويقدم برامج في: التجارة، والقانون، والحاسب الآلي.

٣ - مركز التكوين عن بعد، لتدريب المعلمين، في تونس.

٤ - وفي المملكة العربية السعودية تجربة تقدم:

أ - برامج إذاعية تتعلق بالإرشاد الزراعي.

ب - دوائر تلفزيونية مغلقة تنقل محاضرات الحاضرين الرجال إلى مراكز تعليم البنات في الجامعة.

ج - تجارب في الإرشاد، والطب الاتصالي في بعض المراكز الطبية.

٥ - الجامعة العربية المفتوحة في الكويت (وهي أحد مشاريع برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية)، ولها فروع في كل من: السعودية، ومصر، والأردن والبحرين (وهي تقدم برامج باللغة الإنجليزية في: تقنية المعلومات، والحاسب الآلي، وإدارة الأعمال، واللغة الإنجليزية، والتربية).

أما على المستوى العالمي فهناك:

١ - الجامعتان: البريطانية، والألمانية المفتوحتان: وتقدمان برامج للحصول على درجتي: الماجستير، والدكتوراه في العلوم والتكنولوجيا. (تعد الجامعة البريطانية من أكثر نماذج التعليم عن بعد نجاحا، وصار نظامها هو المقبول كبرنامج نموذجي في أنحاء العالم، وقد بدأت الجامعة المفتوحة البريطانية كفكرة لجامعة على الهواء إذ صممت لتوفير المقررات الدراسية في التعليم العالي بوساطة الاتصال الجماهيري للفنيين والعاملين في المجالات التكنولوجية، ثم بدأت في إمداد البالغين بنظام يسمح لهم بالحصول على الدرجة الدراسية الأولى، وهي تجمع بين أفضل خصائص نظام الدراسة بالمراسلة إلى جانب استعمال الأفلام والأشرطة التعليمية المعدة بوساطة هيئة الإذاعة البريطانية).

٢ - جامعة الهواء في اليابان: وتقدم كثيرا من البرامج التطبيقية.

٣ - يتوافر التعليم عن بعد في روسيا في أماكن العمل، وتركز جهوده على زيادة الإنتاجية.

٤ - في ألبرتا بكندا تقدم جامعة (أثابسكا) مقررات تعليم عن بعد من خلال الوسائط السمعية والبصرية والتكنولوجية في موضوعات: الإدارة، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، إلى جانب مقررات تطبيقية كالاتصالات بين الأفراد، كما يتم من خلال إذاعتها الثقافية بث مقررات للتعليم عن بعد.

٥ - وتقدم السويد فرصا للتعليم عن بعد من خلال مدارس المراسلة بجانب استخدام التلفاز، والمذياع التعليمي، ويقدم هذا النوع من التعليم للبالغين، ولطلاب مرحلة البكالوريوس.

٦ - وقد تم تطوير نموذجين على مستوى العالم لبرامج التعليم عن بعد على غرار ما هو متبع في الجامعة المفتوحة البريطانية، تمثّل هذان النموذجان في:

أ - التجمع الجامعي الدولي (Consortium Univ .Intern) ويعرف اختصار بـ (I U C) وهو تجمع مكون من ٢٥ كلية من الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، يقدم مقررات تبث بالتلفاز في أنحاء البلاد.

ب - والتجمع الآخر يعرف باسم (لكي نعلم الشعب) (Educate people To) يقدم التعليم العالي للبالغين عن طريق البرامج التعليمية التلفازية، إضافة إلى ملحق للمناقشة، وقاعة للبحث في نهاية كل أسبوع، ويتم ذلك في الحرم الجامعي.

" والتعليم عن بعد نمط من أنماط التعليم معمول به كليا في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرهما ففي عام ٢٠٠١م أطلقت جامعة بكين موقعا لبوابة تعليمية لخدمة مليون طالب جامعي[(١)]، كما أن " هناك العشرات من الجامعات والمعاهد الرائدة في استراليا وكندا تعتمد الآن برامج التعليم عن بعد وفي بريطانيا تقوم العديد من الجامعات بوضع اللمسات النهائية لتأسيس جامعة افتراضية تقدم جميع برامجها بصورة إلكترونية للطلاب داخل وخارج بريطانيا وفي الولايات المتحدة الأمريكية بادر عدد كبير من الجامعات بتقديم فرص التعليم عن بعد بشكل منفرد: مثل جامعة تكساس، أو على شكل اتحادات تعرض مجانيا برنامجا مشتركا مثل مجمع كاليفورنيا الافتراضي، وجامعة

---

(١) محمد بن يوسف أحمد عفيفي، التعلم عن بعد، والحاجة إليه، وكيفية تطبيقه، ورقة عمل مقدمة للملتقى الثاني للجمعية السعودية للإدارة ١٦٠ - ١٧ /١/ ١٤٢٥هـ)، ص ١.

ولاية كونيكتكت، ومجمع إلينوي الافتراضي "(١).

كما أثبتت دراسة استطلاعية عن واقع التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي أن معظم الجامعات الخليجية تخطط للأخذ بنظام التعليم عن بعد، والسبب واضح؛ وهو أن هذا النظام أصبح منتشرا وبسرعة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ليس في الدول المتقدمة فحسب، بل حتى جامعات الدول النامية تحاول جادة الاستفادة من إيجابيات هذا النظام"(٢).

أما عن الدور الذي يؤديه التعلم عن بعد في عصر المعلومات:

فإن هذا الدور يتعاظم بتعاظم التقدم الذي يتم إحرازه يوميا تقريبا في ميادين الاتصالات والإعلام، وفي ظل اتساع مجالات المعرفة الإنسانية وتناميها المتسارع، وازدياد درجات التخصص في فروعها المختلفة، بحيث تصبح فرص إتاحة المتابعة المثمرة لهذه المعرفة غير متيسرة للكل - في ظل التزامات العمل، وضيق الإمكانات المالية - عن طريق الدراسة المنتظمة، ومن ثم لا بديل عن نظام التعلم عن بعد، حتى بالنسبة للحاصلين على أعلى الدرجات العلمية لمواكبة الجديد اليومي في العلوم التطبيقية، والنظرية.

وكما أن التعلم عن بعد صار ضرورة لمواكبة التطور الصاروخي في ميادين المعرفة النظرية والتكنولوجية، صار استخدام تلك التطبيقات التكنولوجية - المستحدثة كل يوم تقريبا - لضمان نجاح التعلم عن بعد وزيادة كفاءته. ويورد الدكتور أيمن الغايش(٣) مثلا مما يردده البعض من اعتراضات وتعللات على استخدام التكنولوجيا في التعليم في بلادنا فيقول: " يقول بعض المشتغلين بالعملية التعليمية - خاصة الذين لم يعنوا منهم بتكنولوجيا التعليم: " إن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية لا يناسب

---

(١) مجموعة باحثين (الزكري وآخرون)، تقرير عن التعليم عن بعد: الحاجة الماسة، والنموذج المقترح للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بحث غير منشور، ١٤٢٣هـ. ص ٣٣ - ٣٤

(٢)(١١) أمانة لجنة مسؤولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، " دراسة لاستطلاع واقع التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية" جامعة الكويت، مركز التعليم عن بعد، مارس ٢٠٠٢م.

(٣) أيمن الغايش، تكنولوجيا التعليم في بلادنا.. تجربة من مصر، موقع . Islam on line . net نشرت في ٢٠٠٢/١/٢٦

بيئتنا العربية " وذلك بحجة ضعف الإمكانات، أو قلة الخبرات أو عدم تعود الطلاب على هذه الطريقة في التعليم. وفي الحقيقة إن استخدام التكنولوجيا يسهل على الطلاب الحصول على المعلومة، كما أنه يسهل على المعلم؛ حيث إنه يوفر عليه إعادة تحضير الدروس العملية والمواد اللازمة له في كل مرة، كما أن استخدام الشبكات التكنولوجية، وشاشات الكمبيوتر يجعل من السهل على الطالب أن يتابع عن قرب ما يقول المعلم، ومن الناحية التطبيقية فإن استخدام التكنولوجيا أنسب ما يكون للدول الفقيرة، وللكليات ذات الأعداد الكبيرة. (انتهى). وإذا كان الكلام السابق صحيحا تماما (وهو كذلك) في تجربة تتم في كلية نظامية التعليم يتفاعل فيها الطلاب وجها لوجه مع المعلمين والمواد الدراسية، فإنه أشد صحة في التعلم عن بعد الذي تتم فيه - كما سبق أن ذكرت - عملية نقل المقررات الدراسية من حرم الجامعة إلى مناطق بعيدة جغرافيا.

وقد أثر ظهور التقنيات الحديثة - وخاصة الحاسب الآلي - في استخدام بعض المصطلحات التي قد تعبر عن التعليم عن بعد، ومن هذه المصطلحات:

* التعليم المفتوح open learning
* التعلم عن بعد learning - tele
* الفصل الإلكتروني الافتراضي virtual electronic classroom
* التعليم الإلكتروني learning - e

وتعد تسمية التعلم عن بعد بهذه التسميات دليلا قويا على أثر استخدام التكنولوجيا في تطبيق هذا النوع من التعليم، كما يعد دليلا على تأثير استخدامها في نجاحه، وانتشاره، وتطوره كما رأينا في جدول الأجيال الأربعة.

وبعد..

فهل للملتحقين بالتعلم عن بعد سمات وخصائص تميزهم عن المنتظمين في نظم التعليم وجها لوجه؟

وهل يعني ما سبق عن التعليم عن بعد أنه نظام تعليمي بلا عيوب؟

أما عن خصائص الملتحقين بالتعليم عن بعد فتتمثل في:

* توجد عوامل أخرى غير العوامل الجغرافية تتسبب في تميز المتعلم عن بعد عن المتعلم داخل الحرم الجامعي بالرغم من أن معظم المتعلمين عن بعد يستخدمون الحرم الجامعي، سواء أكان منهم من يعمل طول الوقت أم لبعض الوقت، وهذا لا يجعلهم بعيدين عن الفرص المتاحة في الحرم الجامعي إلا أن تواجُد مسؤوليات الأسرة - خاصة تجاه الأطفال أو غيرهم ممن تلزمهم عناية، بالإضافة إلى أسباب اضطرارية للوظيفة تجعل المشاركة في تجارب التعلم لبعض الوقت تحديا كبيرا "[(١)].

* ويورد شارلز كوران [(٢)] بعض الأفكار التي تفرق بين المتعلم المتفرغ والمتعلم غير المتفرغ، ثم يعرض لبعض خصائص ومشكلة المتعلم غير المتفرغ على هيئة أفكار خيالية (منها):

١- الطلاب غير المتفرغين أقل التزاما بالحصول على التعليم؛ لأن الالتزامات الأولية لديهم نحو الأسرة، والعمل، ثم التعليم عن بعد.

٢- الطلاب غير المتفرغين - خاصة أولئك الذين لديهم التزامات مع الأسرة أو العمل، يبذلون تضحيات عديدة للالتحاق بالفصول الدراسية، والحصول على تعليم.

٣- الطلاب غير المتفرغين؛ نظرا لالتزاماتهم الكبيرة متعبون جدا، والانتباه الكامل لهم في الفصل غير ممكن.

٤- المتعلمون غير المتفرغين يمكنهم التكيف مع العالم الحقيقي، أو مع الاقترابات النظرية التي تبث بوساطة المعلمين.

٥- المتعلمون غير المتفرغين يحضرون معهم خبرات العمل للفصل الدراسي، ويؤدي ذلك إلى إثراء العملية التعليمية، وتُكمِلُ ممارساتهم العملية شروح وعروض الأساتذة.

٦-

(١) أحمد السيد، التعلم عن بعد وعلم المعلومات، منتديات اليسير للمكتبات وتنقية المعلومات، ص ٢٢
(٢) شارلز كوران (١٩٨٧)، في أحمد السيد، المرجع السابق، ص ٢٢ - ٢٣.

ويضيف أحمد السيد خصائص أخرى للمتعلمين غير المتفرغين:

" يأتي معظم غير المتفرغين من خلفية أسرية لا تشتمل على تعليم عال تقليدي، وسوف يحتاجون إلى توجيه لمهاراتهم؛ لأن منهم المسنين، والمعتمدين على أنفسهم ذاتيا من الناحية الاقتصادية، وغير المتخصصين، ويتجهون للدراسة بمبادرات نابعة منهم، وسوف يملك أولئك الطلاب ذوو التجربة والممارسة العملية إطارا من الثقة حتى يمكنهم تقويم وأداء نطق الأستاذ، وسوف يقوم الأساتذة بالإعداد الجيد لهذا التحدي الذي سوف يواجههم من أولئك الطلاب، وقد يُتَهَدَّدُ الأساتذة الذين لم يبذلوا الجهد الكافي في الإعداد بملاحظات من الطلاب الناضجين، وقد يسيئون تفسير إسهامهم ومشاركتهم برد عدواني.. ويبدو أنه يوجد عداء أيضا تجاه المتعلمين غير المتفرغين لعدم صبرهم على مقدمي الجدول، والذي يظهر أنهم غير قادرين على تقديم برنامج ثري ومرن للمتعلمين عن بعد مثل البرنامج المتاح للمتعلمين داخل الحرم الجامعي، ويرغب القائمون بالتخطيط أن يكونوا أكثر عناية حول التوقعات التي قد تنشأ عندما يقومون بتقديم مقرر واحد، أو تتابع لمقرر واحد، تقود التوقعات المفاجئة لهم عادة إلى الغضب "(١).

ومن الطبعي أن يكون للتعليم عن بعد - شأن كل أسلوب أو نظام تعليمي - مزاياه وعيوبه:

أما مزايا التعليم عن بعد فهي:

١- التغلب على العائق الزمني الذي يحرم الكثير من الدارسين الذين لا تتلاءم ظروفهم العلمية والعملية والحياتية مع الجداول الدراسية للتعليم النظامي.

٢- التغلب على العائق الجغرافي الذي يحرم الكثير من الدارسين من الالتحاق بالتعليم العالي النظامي؛ إما لبعد المسافة أو لضيق السعة المكانية المتاحة للمؤسسة الأكاديمية.

٣- الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة بدلا من الحد من إمكاناتها في تعليم عدد محدود من الدارسين في الجامعات النظامية بل يستفيد منها عدد غير محدود من الدارسين عبر التقنية الحديثة للاتصالات ونقل المعلومات.

---

(١) أحمد السيد، المرجع السابق ص ٢٤.

٤- هو نظام تعليمي يواكب التطورات في مجال تكنولوجيا نقل المعلومات والاستفادة منها في التعليم.

٥- هو نظام لا يخضع لقيود الزمان والمكان ولا يستوجب اللقاء المباشر بين الدارسين، فهو نظام يجسد حرية نقل المعلومات وحرية الاختيار.

وأما عن عيوب وسلبيات التعليم عن بعد: فأبرزها:

١- غياب القدوة والتأثر بالمعلم في هذا النوع من التعليم.

٢- لا يمكّن هذا النوع من التعليم من اكتشاف المواهب والقدرات لدى المتعلمين.

٣- لا ينمي القدرة اللفظية لدى المتعلم.

٤- قد يتسرب إلى المتعلم الملل من طول الجلوس أمام الأجهزة.

٥- غياب الجانب الإنساني في العملية التعليمية لغيابه في الآلة.

٦- التعليم عن بعد يضعف العلاقات الاجتماعية لدى المتعلم.

٧- يؤثر التعليم عن طريق الآلة على الحالة الصحية للمتعلم.

٨- ارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم خاصة في بداية التأسيس، وما تحتاجه هذه المرحلة من أجهزة متطورة في وسائل الاتصال الحديثة وتقنية المعلومات، وكذلك تكلفة الصيانة الفنية، إنها تكلفة تكنولوجيا التعليم وما يرتبط بها من تكلفة إعداد المادة العلمية وتصميمها، وتكلفة الإرسال عبر الأقمار الصناعية، وتكلفة أعضاء هيئة التدريس والإداريين الفنيين العاملين بالمراكز المتخصصة.

٩- التدريس بأسلوب التعليم من بعد يحتاج من المدرس الكثير من الوقت في إعداد المقررات، والتوصيف الدقيق لها، والمواد التفصيلية وكافة الوسائط المساندة التي سيعتمد عليها المتعلم عن بعد، ويرى البعض أن الوقت المطلوب لإعداد مقرر عن بعد يزيد بحوالي ٦٦% من الوقت المطلب لإعداد مقرر عادي.

١٠- إن الوقت المطلوب للاستجابة إلى استفسارات المتعلمين إلكترونيا يزيد كثيرا عن الوقت المطلوب للإجابة عن نفس الأسئلة في التعليم المعتاد وجها لوجه.

وفي تلخيص للفوارق بين (التعليم عن بعد) و (التعليم المباشر) يوضح تفوق التعليم

المباشر على التعليم عن بعد يقول أحد الباحثين: " يجب أن نفهم أن البيئة التعليمية التي يوجدها التعليم عن بعد مختلفة بكل معايير القياس عن تلك البيئة التي يجلس فيها المتعلم أمام معلمه (التعليم المباشر)؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر يجب أن يُفهم أن تلك التغيرات التي تبدو على قسمات وجه المعلم من ابتسامة أو امتعاض أو استغراب أو غيرها من تلك التغييرات التي تصنعها عضلات وجه المعلم سوف تغيب عن تلك البيئة، علما بأن تلك الحركات والتغيرات التي تبدو على وجه المعلم لا تستطيع الآلة حصرها، بل إنها وإن تمكنت من حصرها فلن تستطيع أن تتواصل بها مع المتعلم في الوقت والمكان المناسبين، وهناك الجانب الآخر وهو جانب المتعلم الذي ليس لديه وسيلة يعبر بها سوى وسائل الإدخال المتعددة التي لا تقيم وزنا لثقة المتعلم أو أيا من مشاعره: (Self efficacy - esteem and Self - confidence, Self -).

التي تصحب تلك اللحظات التي تلتقي فيها المعلومة بالمتعلم. إن غياب ذلك الجسر بين المعلم والمتعلم والذي تنتقل بواسطته المعلومة سوف يحدث تأثيرا جوهريا لا يستطيع التربويون إغفاله أو تناسيه؛ لأن ذلك لا ينحصر دوره لنقل المعلومة إلى المتعلم، بل يمتد إلى تعزيزها، وممارستها، ومن ثم يسهم في تحقيق ذلك الهدف السلوكي أو المعرفي والذي يشكل غاية في العملية التعليمية"[١].

* * * * *

(١) عبد العزيز بن صالح النملة، كيف يمكن الإفادة من التعليم الإلكتروني، وزارة المعارف السعودية، ص٢.

التعليم الإلكتروني

سأبدأ الحديث عن التعليم الإلكتروني ببيان الفروق بينه وبين التعليم التقليدي؛ لأنه - كما قيل بضدها تتميز الأشياء - ولأن المقارنة من أخصر الطرق لبيان الخصائص المجهولة، في مقابل الخصائص المعلومة..

نموذج التعليم عن بعد (الإلكتروني)	نموذج التعليم التقليدي
المدرس موجه، ومسهل لمصادر التعلم	المعلم هو المصدر الأساسي للتعلم
المتعلم يتعلم عن طريق الممارسة والبحث الذاتي	المتعلم يستقبل أو يستقي المعرفة من المعلم
المتعلم يتعلم في مجموعة، ويتفاعل مع الآخرين.	المتعلم يعمل مستقلا بدون الجماعة (إلى حد ما)
المتعلم يتعلم بطريقة مستقلة عن الآخرين، وحسب ظروفه.	كل المتعلمين يتعلمون ويعملون نفس الشيء
المدرس في حالة تعلم مستمر أو متواصل حيث يبدأ بالتدريب الأولي ويستمر دون انقطاع.	المدرس يتحصل على تدريب أولي، ومن ثم على تدريب عند الضرورة.
المتعلم له فرصة الحصول على التعليم والمعرفة بدون عوائق مكانية أو زمانية، ومدى الحياة.	المتعلم المتميز يستكشف، وتعطى له فرصة في تكميل تعليمه.

ولعله من المفيد بعد المقارنة السابقة بين ما هو معروف جيدا بمفهومه وخصائصه - وهو التعليم التقليدي - وما هو محل استكشاف في هذا العرض وهو التعليم الإلكتروني؛ أن أقدم هنا تعريفا مباشرا للتعليم الإلكتروني:

" التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، المهم

المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة بأقصر وقت وأقل جهد.

والدراسة عن بعد هي جزء مشتق من الدراسة الإلكترونية، وفي كلتا الحالتين فإن المتعلم يتلقى المعلومات من مكان بعيد عن المعلم (مصدر المعلومات)، وعندما نتحدث عن الدراسة الإلكترونية فليس بالضرورة [أن] نتحدث عن التعلم الفوري المتزامن (online learning)، بل قد يكون التعليم الإلكتروني غير متزامن؛ فالتعليم الافتراضي: هو أن نتعلم من مواقع بعيدة لا يحدها مكان ولا زمان بواسطة الإنترنت، والتقنيات "[١].

وهناك أسئلة تطرح نفسها حول هذا النوع (أو الطريقة) المسمى (التعليم الإلكتروني، منها:

١- كيف نقيم تعليما إلكترونيا؟ أو ما الخطوات التت تُتّبع لتأسيس تعليم إلكتروني في مؤسسة ما؟

٢- ما دور المعلم في التعليم الإلكتروني؟

٣- ما أدوات ومعايير تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في مدرسة ما؟

٤- ما مزايا (أو فوائد) التعليم الإلكتروني؟ وما عيوبه(سلبياته) وعوائق قيامه؟

وتتمثل الإجابات عن الأسئلة السابقة فيما يأتي:

أولا: خطوات إقامة تعليم إلكتروني في مؤسسة تعليمية:

١- توفير الكادر الذي يجمع بين الخبرتين: التربوية، والتقنية؛ ذلك لأن التعليم الإلكتروني نظام تشرف عليه، وتتدخل في متابعة إدارته جهتان: الجهة التربوية، والجهة التقنية، ولا مكان للاستغناء عن أحدهما بالآخر.

٢- وضع خطة واضحة المعالم تحتوي على: تعريف مشروع التعليم المزمع تنفيذه، وأهدافه، ووسائل وأدوات تطبيقه، ومراحل التطبيق، ومسؤوليات، وأدوار القائمين بالتنفيذ، ووسائل التقويم (المصاحب والنهائي)، مع الأخذ في الاعتبار أثر كل من المؤثرات الداخلية والخارجية على التنفيذ.

---

(١) عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التعليم الإلكتروني مفهومه.. خصائصه.. فوائده.. عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة ١٦ - ١٤٢٣/٨/١٧هـ، جامعة الملك سعود، ص ٦.

٣- إدارة حملة توعية وشرح للمشروع لدى من يستهدفهم المشروع لبيان أهميته وطبيعته، ومكانه من التطور الحالي والمستقبلي لأنظمة التعليم، وكيف سيؤثر على تحسن أدائهم، وتسهيل أعمالهم.

٤- إعداد وتجهيز البنية التحتية للمشروع (مستلزماته المادية والتقنية) ولا مانع من أن يكون تنفيذ الخطة على مراحل تتناسب مع تقدم وتطور المشروع.

٥- توفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل المشروع.

٦- تدريب القائمين بالعمل في المشروع على استخدامات الحاسب الآلي، وإجادة استخدام التطبيقات التي سيستعملونها في النظام التعليمي الجديد، مع التركيز على الدورات التدريبية التي تكفل لهم المهارة في استخدام الحاسب في تنفيذ الحصص التعليمية في الفصول، وإدارة المواقف الصفية خلالها.

٧- وضع برنامج واضح يحدد الالتزامات المنوطة بكل من يعملون في تنفيذ المشروع، وتضمن وضوح الأدوار لكل فرد، ومستويات المتابعة، والمساءلة.

٨- تطبيق المشروع المخطط له كما سبق في فصل واحد بالمدرسة بشكل تجريبي، أو بفصل واحد من كل صف دراسي على الأكثر للتأكد من سلامة التنفيذ، وقياس استعدادات من يقومون بالتنفيذ على الوجه الأكمل، وتفادي ما يمكن أن يكون قد وقع من الأخطاء عند البدء في التوسع في تنفيذ المشروع.

٩- تجهيز الأدوات والبرمجيات اللازمة لتنفيذ الخطوة التالية (إن كنا قد أخذنا بمبدأ مرحلية التجهيز الموازية لمرحلية التنفيذ).

١٠- عمل دراسات تقويمية على فترات لمتابعة جودة الأداء والنتائج، وضمان السير في التنفيذ وفق التخطيط، ومدى التزام كل فرد في المؤسسة التعليمية بتنفيذ مسؤولياته بشكل دقيق. وهذا العمل يستلزم أن يقوم به مستشار تربوي تقني سبقت الإشارة إلى أهمية تواجده في المشروع في الخطوة الأولى.

١١- المتابعة المستمرة لكل جديد في مجال التعليم، وتعريف المشاركين في التنفيذ به أولا بأول لضمان ملاحقة التطورات اللحظية في مجال الإلكترونيات والتقنيات ووسائط التعليم الإلكتروني بوجه خاص حتى لا يتخلف المشروع عن ملاحقة

ثانيا: دور المعلم في التعليم الإلكتروني:

يكاد اسم التعليم الإلكتروني، والتركيز على أنه تعليم يعتمد أساسا في تنفيذه على الإلكترونيات أن يخطف الضوء من دور المعلم في هذا النوع من التعليم " إن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكل عام دور هام للغاية؛ لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرِّج طلابا متفوقين ومبدعين، وفي التعليم الإلكتروني تزداد أهمية المعلم، ويعظم دوره، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم"(١).

والخبراء في ميدان التربية يؤكدون على حقيقة عدم إمكان الاستغناء عن دور المعلم في التعليم (والتربية من قبله ومعه) ومن أقوالهم في ذلك:

١ - " لا يمكن تصور موقف تعليمي بدون معلم مهما حدث من تطور وتقدم علمي وتكنولوجي؛ فالمعلم هو المرشد والموجه، وحتى لو كان المتعلمون يمارسون إحدى طرق التعلم الذاتي، فتحت إشراف المعلم وتوجيهه.

بل هو الذي يدفع التلاميذ إلى هذه الطريقة أو تلك لما يراه من فائدتها بالنسبة لهم بالقدر الذي يراه مناسبا"(٢).

٢ - يخطئ من يظن أن الوسائل التعليمية توضح بذاتها، أو أنها تغني عن المدرس، بينما الواقع أنها لا تغني عن المدرس، وإنما تعينه على أداء مهمته، بل ينتظر أن تزيد أعباءه، ولا ينتظر أن تحل محله "(٣).

٣ - " يمكن القول إنه مهما تطورت تكنولوجيا التربية، واستعملت وسائل أخرى متقدمة، فلن يأتي اليوم الذي يوجد فيه شيء يعوض تماما عن وجود المعلم "(٤).

---

(١) دور المعلم في التعليم الإلكتروني، موقع: حلول التعلم الإلكتروني (Net. .solutions - elearning) ١٤٢٧/١٠/١٦هـ.

(٢) علي سلام و مصطفى عبد القوي، أساسيات المنهج المدرسي وتنظيماته، ص ٢٧١.

(٣) علاء زايد، الوسائل التعليمية بين النظرية والتطبيق، ص ١٨ - ١٩.

(٤) إسماعيل دياب و فتحي عشيبة، الأصول الاجتماعية للتربية، ص ١٩٣.

٤ - " في التلقي المباشر فوائد مهمة في تأسيس طالب العلم، منها أنه يوفر الوقت والجهد باكتساب خبرات وملكات من المعلم، وأنه من أسباب الرسوخ في العلم، والعمق في الفقه، ومنها أنه يدعم عملية الحفظ، فحفظ الإنسان مما يسمعه - ولا سيما السماع المباشر - أكثر من حفظه مما يقرأه، وهذا شيء عُرِفَ بالتجربة "[١].

٥ - " أظهرت نتائج إحدى التجارب التي أُجْرِيتْ أن اكتسابنا المعرفة في حياتنا يكون استخدام الحواس الخمس فيه بالنسب الآتية: ٧٥% عن طريق البصر، ١٣% عن طريق السمع، ٣% عن طريق الشم، ٦% عن طريق اللمس، ٣% عن طريق الذوق، كما أظهرت تجارب أخرى أننا نتذكر ونستبقي المعارف بالنسب الآتية: ١٠% مما نقرأ، ٢٠% مما نسمع، ٣٠% مما نرى، ٥٠% مما نسمع ونرى، ٧٠% مما نقول، ٩٠% مما نعمل"[٢].

٦ - الشفاهة المباشرة " هي أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة بين شخصين، ففيها تجتمع الصورة والصوت بالمشاعر والأحاسيس، حيث تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي كاملا، وتتأثر به، وبذلك يمكن تعديل الرسالة، وبهذا يتم تعديل السلوك ويحدث النمو (تحدث عملية التعلم) " [٣].

أما المعلم الذي يُعْهَدُ إليه بالتعليم الإلكتروني فيجب أن يتصف بما يأتي:

أ - الإيمان برسالته كمعلم - مما يهون عليه تحمل مشقات أدائها - مع الإيمان الكامل بأهمية التعلم المستمر في حياة المعلم والمتعلم على السواء.

ب - استمرار الإعداد للقيام بمهام معلم التعليم الإلكتروني، مع الإيمان بأن كل يوم يمر عليه لا يزداد فيه خبرة بهذا التعليم يتسبب في تأخر كفاءته لمدة سنوات، ولا يتحقق هذا الإعداد إلا من خلال بذل الجهد الدؤوب في تجديد التدريب، وملاحقة كل جديد في الميدان.

---

(١) محمد سعد، في التعليم الإلكتروني: بين المعلم والوسائل الإلكترونية، موقع المسلم، ص ١.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، القاهرة من ١ - ٢٠ فراير ١٩٧٧م، ص ١٦٧

(٣) محمد سعد في التعليم الإلكتروني، مرجع سابق، ٢ - ٣.

ج - القدرة على التوظيف الماهر للخبرة والمعرفة بآليات استخدام الحاسب الآلي في التعليم الإلكتروني، فاحتراف استخدام الحاسب وحده لا يكفي، بل الأهم هو معرفة كيفية توظيف هذا الاحتراف في التعليم، والممارسات الصفية، ولا يتوافر هذا إلا بالمعرفة الأكيدة بفلسفة التعليم الإلكتروني واستراتيجياته.

د - القناعة التامة بضرورة تغيير طرق التدريس التقليدية لتناسب تحصيل الكم الهائل من المعرفة الذي يزداد تراكما كل لحظة في كل نواحي الحياة، ولا يمكن ملاحقته إلا باستخدام وسائط التعليم الإلكتروني.

ثالثا: أدوات ومعايير تقويم تجربة تعليم إلكتروني في مؤسسة تعليمية:

يشمل تقويم تجارب التعليم الإلكتروني هذه الجوانب:

أ - استجلاء واستيضاح مفهوم التعليم الإلكتروني عند القائمين على تنفيذه، وقياس مدى التطابق بين هذا المفهوم والمفاهيم الصحيحة للتعليم الإلكتروني، ومعرفة ما إذا كان مفهومهم للتعليم الإلكتروني متناسبا مع فلسفته واستراتيجياته، أم أنه مجرد تصور لكونه أجهزة وأنظمة للاتصال لا غير؟

ب - معرفة ما إذا كانت تجربة التعليم الإلكتروني(محل التقويم) قائمة على رؤىً واضحةٍ، وخطط مرسومة مدروسة بعناية، أم أنها اجتهادات أشخاص، وتجارب ذاتية قد تخطئ وقد تصيب؟

ج - دراسة البنية التحتية للمشروع، ومعرفة مدى قدرتها على الوفاء باحتياجات التعليم الإلكتروني الناجح، وقدرتها على تحقيق الخطط المرسومة، ووفائها بمتطلبات مراحل التنفيذ.

هـ - دراسة الأدوات والنظم والتطبيقات المستخدمة في تنفيذ خطة التعليم الإلكتروني، وما لها من إيجابيات وسلبيات، وأثر إيجابياتها وسلبياتها على أداء المستهدفين بالتعليم الإلكتروني، وما عوائق التنفيذ (التطبيق)، وكيفية التغلب على هذه العوائق.

د - معرفة أثر تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني على فكر وسلوكات أفراد المجتمع المدرسي، ومدي إسهام تطبيق التجربة في التخلص من وسائل (وطرق) التعليم التقليدي، وزيادة قدرة المستهدفين على المعارف، والبحر والتعمق فيها بما يخرج بهم من حدود المقررات إلى مدى أوسع من المعرفة.

هـ - دراسة مستويات التحصيل والمعرفة لدى الطلاب - محل التجربة - قبل التنفيذ وبعده، للتأكد أن تطبيق هذه التجربة من التعليم الإلكتروني قد حسن هذه المستويات، أو على الأقل لم يَضُرَّبها.

و - معرفة ما أدخلته تجربة تطبيق التعليم الإلكتروني في وسائل الإدارة المدرسية في الإشراف الإداري، والمتابعة التعليمة من آثار، وكيف أدت هذه الآثار إلى تحسين في وسائل المتابعة والتقويم.

ز - ولأن الأسرة طرف في متابعة وتقويم التجربة؛ فمن اللازم أن يجد التقويم إجابات عن هذه الأسئلة:

١ - ما مدى إسهام التعليم الإلكتروني في تسهيل المتابعة المنزلية، ومساعدة الدارس في عمل واجباته، واستذكار دروسه؟

٢ - هل أدى تنفيذ التجربة إلى توفير في الوقت والجهد، أم زاد من الوقت المخصص للاستذكار في عمل الواجبات، وإذا كان قد زاد في الوقت والجهد، فهل للزيادة مردود معرفي يرضي الأسرة؟ مما يساعدها على الاستمرار في التجربة، وتحمُّل أعبائها؟ مع دراسة أسباب ما يتم التوصل إليه من نتائج هذه الجزئية من التقويم، ومعرفة كيفية الإفادة منها في تطوير التجربة.

وعلى القائمين بالتقويم أن لا ينسوا وضع التوصيات اللازمة التي تسهم في تطوير التجربة، وتحسين الأداء.

أما عن الأدوات المستخدمة في عملية التقويم، فتشمل:

١- القياسات القبلية والبعدية لمستويات تحصيل الطلاب محل التجربة وتحليل نتائج هذه القياسات.

٢- الاستبانات، ومقاييس الاتجاهات حول التعليم الإلكتروني عند المعلمين والمديرين، وأولياء الأمور.

٣- الإحصاءات المبنية على مدى توافر الأجهزة، وسلامة البنية التحتية للمشروع.

إلى غير ذلك من وسائل وأدوات القياس والتقويم.

رابعا: إيجابيات التعليم الإلكتروني وسلبياته:

لا يخلو عمل بشري من حاجة إلى نقد يظهر ما فيه من محاسن أدت إليها المقاصد السليمة، ومساوئ نتجت عن القصور الذي هو ملازم للفعل البشري دائما..

أ – أما إيجابيات (فوائد، ودواعي استعمال) التعاليم الإلكتروني فكثيرة منها:

١ - تيسبير إمكانات الاتصال بين أطراف (محاور) العملية التعليمية: (الطالب والمعلم، وإدارة المدرسة) من خلال الاتصال بين هذه الأطراف بوساطة: مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار، والباحثون يؤكدون قدرة هذه الوسائل على زيادة دفع الطلاب، وتحفيزهم للمناقشة والتفاعل.

٢ - تسهيل تبادل وجهات النظر في المنتديات الفورية: مجالس النقاش، وغرف الحوار، مما يزيد الاستفادة من الآراء والمقترحات التي تطرح، واستدخالها في البنية المعرفية للطالب الأمر الذي يساعد في متانة واتساع بنائه المعرفي، وترشيد آرائه فيما يطرح خلال النقاش من موضوعات.

٣ - إتاحة الفرصة لكل دارس لإبداء رأيه فوريا أو في الوقت المناسب له بالتعليق على ما يطرح، تشعره بتوافر الفرص المناسبة للتعبير عن ذاته، وشرح مفاهيمه، وهو ما قد يكون غير متاح في الصف التعليمي التقليدي (إما لسوء تنظيم النقاش، أو تأخر موقع الجلوس في الصف، أو الخجل من المواجهة المباشرة عند عرض الرأي.. الخ.

" هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق لأن هذا

الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعة الدرس التقليدية "[١].

٤ - " سهولة الحصول على المعلم، أتاح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الحصول على المعلم، والوصول إليه في أسرع وقت، وذلك خارج أوقات العمل الرسمية؛ لأن المتدرب أصبح بمقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم من خلال البريد الإلكتروني، وهذه الميزة مفيدة وملائمة للمعلم أكثر بدلا من أن يظل مقيدا على مكتبه، وتكون أكثر فائدة للذين تتعارض ساعات عملهم مع الجدول الزمني للمعلم، أو عند وجود استفسار في أي وقت لا يحتمل التأجيل "[٢].

٥ - السماح باستخدام المصادر بطرق مختلفة بحيث يجد كل طالب الطريقة التي تناسبه، إذ يفضل بعضهم الطريقة المرئية، بينما يفضل آخرون الطريقة المقروءة أو المسموعة، وتنوع المصادر يمكن كلا منهم من اختيار الطريقة التي تناسبه.

٦ - تقديم المادة التعليمية بصورة منسقة جيدة الإعداد، تمكن الطالب من الانتقاء، والتركيز على الأفكار والنقاط التي تهمه، كما تساعد الذين لا يجيدون ترتيب أفكارهم إذ يجدونها في المادة المقدمة مرتبة بصورة منطقية مريحة.

٧ - توفير إمكانية الحصول على المادة العلمية في أي ساعة من النهار، وعلى مدار أيام الأسبوع، ولمدة أربع وعشرين ساعة في اليوم، وهذه ميزة لا يوفرها التعليم التقليدي الذي ينتهي زمن عرض المادة فيه بانتهاء زمن الحصة في الصف الدراسي.

٨ - عدم إلجاء الطالب إلى التقيد بمواعيد فتح وإغلاق المكتبة مثلا للحصول على المراجع؛ إذ بإمكانه الحصول على ما يطلبه في الوقت الذي يناسبه عن طريق الوسائط الإلكترونية، مما يوفر له الراحة، ويجنبه ضغط التوفيق بين العمل وطلب المادة العلمية.

٩ - التحرر من قيود الالتزام بالجدول الزمني للحضور كما هو الحال في التعليم التقليدي، فقد وفرت التقنية الحديثة وسائل الاتصال دون الالتقاء المباشر بالمعلم في

---

(١) عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التعليم الإلكتروني.

(٢) السابق، ص ١٥ - ١٦.

زمان ومكان محددين.

١٠ - تحقيق الاستفادة القصوى من الوقت والجهد؛ فليس هناك إهدار لهما في الانتقال والانتظار لمواعيد التعلم بالنسبة للطالب، كما أن باستطاعة المعلم أن يرسل للطالب ما يحتاجه فورا، ودون انتظار تقابل بينهما.

١١ - تخيف العبء عن المعلم، وهو ما كان يتحمله في تلقي ومتابعة استيفاء الوظائف والواجبات من الطلاب؛ إذ باستطاعته تلقي كل ذلك بالوسائط الإلكترونية، والتأكد من استلام الطلاب ما يرده إليهم من تغذية راجعة حول هذه الأمور.

١٢ - تمكين المعلم من أن يعدد أدوات التقويم التي يلجأ إليها في قياس وتقويم تحصيل طلابه، إذ يتلقى إجاباتهم الفورية، ويطلعهم على النتائج بشكل فوري أيضا، بخلاف وسائل التقويم الورقية في التعليم التقليدي مثلا. كما يستطيع المعلم إرسال ملفات الطلاب، وسجلات أعمالهم إلى المسجل إلكترونيا، ويعلن نتائج الاختبارات والدرجات بطريقة أسرع، وبذلك تقل الأعباء الإدارية التي تثقل كاهل المعلمين.

وأما سلبيات أو معوقات استخدام التعليم الإلكتروني، فمنها:

١- غياب عامل المرونة في استبدال الوسائط؛ فقد تدفع المؤسسات مبلغ كبيرة في إعداد برمجيات المادة التعليمية ووضعها على أقراص مدمجة مثلا، ثم تفاجأ بتغيير أو تعديل أو حذف أو استبدال في بعض أجزاء المقررات، فيصعب عليها إجراء ذلك دون هدر مالي مكلف، إذ لا تقبل وسائط كالاسطوانات المدمجة التعديل، وإن تم فبصعوبة وجهد.

٢- يحتاج التعليم الإلكتروني لزيادة انتشاره والإقبال عليه إلى وضوح للحوافز المشجعة على اختياره بديلا للتعليم التقليدي، وهو الأمر الذي لم يتضح للمستهدفين بشكل مقنن معياري.

٣- المتخصصون المهيمنون على التعليم الإلكتروني هم في الغالب من التقنيين الذي يعتمدون في اتخاذ القرارات على خبراتهم التقنية والشخصية، وأما المتخصصون التربويون فغائبون أو ليس بأيدهم سلطة اتخاذ القارات في الغالب، وبذلك تغيب معيارية مراعاة مصلحة المتعلمين، ولا يصبح واضحا لأطراف العملية التعليمية الإلكترونية

حدود مراعاة مصالح كل طرف.

٤- تعرض مواقع التعليم الإلكتروني للهجمات والاختراقات، مما يفقد برامج التعليم الإلكتروني عامل الخصوصية، بخضوعه لإمكانية الحذف، أو الإضافة أو التشويش وغيرها من أشكال أضرار القرصنة.

٥- وجود إمكانية التصفية الرقمية (digital filtering) " وهي مقدرة الأشخاص والمؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص، وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مفيدة أم لا، وهل تسبب ضررا وتلفا، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها "[١].

٦- حاجة هذا النوع من التعليم إلى مساحات واسعة من الحيز الكهرومغناطيسى، ومجالات الاتصال اللاسلكي.

٧ - استمرار حاجة العاملين في التعليم الإلكتروني إلى التدريب المستمر، نظرا لما يعتري مجال الإلكترونيات والتقنيات من تغييرات متلاحقة.

٨ - الحاجة المستمرة إلى تطوير وتجديد التطبيقات والبرمجيات المعروضة؛ نظرا للمنافسة الواسعة الشديدة في هذا المجال.

ويلخص أحد الباحثين سلبيات التعليم الإلكتروني والاكتفاء في تلقي العلم بالوسائط، كما يبين أهمية دور التلقي المباشر بقوله: وأقول: مهما قيل من فوائد للوسائط التي تتيح التلقي غير المباشر من المعلم، كالقنوات الفضائية، أو الشرائط المسجلة، أو الأقراص المدمجة، والوسائط المتزامنة، فهناك فرق بين السماع منها والسماع المباشر من المعلم؛ فالسماع المباشر أجمع للفكر، وأبعد عن الغفلة؛ لما فيه من إحساس بالمتابعة والمراقبة، وتوقع السؤال والمناقشة والحوار، فمع إقرارنا بإيجابيات الحاسوب وتطبيقاته الكثيرة لا نشك أن (هناك سلبيات لاستخدام الحاسوب في التعليم من أهمها افتقاده للتمثيل الضمني) للمعرفة. فكما هو معلوم فإن وجود المتعلم أمام المعلم يجعله يتلقى عدة رسائل في اللحظة نفسها من خلال تعابير الوجه، ولغة الجسم، والوصف والإشارة،

---

(١) عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التعليم الإلكتروني، سابق، ص ١٩

واستخدام الإيماء، وغيرها من طرق التفاهم والتخاطب (غير الصريحة)، والتي لا يستطيع الحاسوب تمثيلها بالشكل الطبيعي[١].

وفي محاولة للربط بين أنواع التعليم الثلاثة: (التعليم المباشر) و(التعليم عن بعد) و(التعليم الإلكتروني)، والدور الوسط(أو المعالج) الذي يؤديه التعليم الإلكتروني، في التخيف من آثار افتقاد الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم في التعليم عن بعد، يقول أحد الباحثين: " لا يشك التربويون بأن هذا الجانب الحيوي الذي يتوفر في التعليم المباشر وقد لا يتوفر في التعليم عن بعد قد يصنع من " التعليم عن بعد " أداة هدم وإفساد تحول بين المتعلم والمعلومة، وتورث انتكاسات قد يصعب علاجها في مرحلة متقدمة، لذا تشكل المرحلة العمرية والدراسية والزمانية والفكرية (بما في ذلك المحتوى كما وكيفا بحسب تلك المراحل) خطوطا عريضة يجب دراستها بدقة متناهية بعيدا عن تلك الجوانب الفنية التي تشتغل بها كثير من المؤسسات التعليمية والتجارية... لذا أتى التعليم الإلكتروني لإعادة بناء تلك الجسور التي يفتقدها التعليم عن بعد، وكان نتيجة ذلك بناء برامج تعليمية تدريبية CBT متميزة بدرجة عالية من المحاكاة Simulation لتغطي جزءا من ذلك النقص الذي سوف يحدثه التعليم الإلكتروني عند غياب المعلم أثناء انتقال الطالب من مرحلة معرفية إلى أخرى. ولقد روعي كذلك في التعليم الإلكتروني تلك التصنيفات (Bloom) التي تتدرج بالدارس حين الانتقال من مستوى معرفي إلى آخر، علما أنه سوف يصحب المتعلم أثناء ذلك التدرج المعرفي أدوات قياس وتقويم متعددة النظريات لتشمل ما أمكن أن تشمله من جوانب ترسيخ المعلومة، والتحقق من وصولها إلى المتعلم، ومن ثم تسعى إلى تحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية تحت إطار عام يضمن به المعلم، وتضمن به المؤسسة التعليمية الرقي بالدارس رقيا معرفيا يشمل جوانب التحصيل الدراسي (المعرفي) والتي تتوفر في غرفة الصف"[٢].

---

(١) عبد العزيز بن عبد الله السلطان، عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ، التعليم في المدرسة الإلكترونية، وزارة المعارف. في: محمد سعد، في التعليم الإلكتروني، مرجع سابق.
(٢) عبد العزيز بن عبد الرحمن بن صالح النملة، مرجع سابق، ص ٣.

التَّعَليم المسْتمر (التعلم مدى الحياة)

قد يوحي مدلول اسم التعليم المستمر بأنه نوع حديت تماما من أساليب التعليم، أو أنه من مخترعات أدبيات التربية الحديثة، لكن استقراء واقع انتقال الخبرات والثقافات من جيل إلى جيل عبر الحضارات المختلفة يؤكد خلاف هذا المفهوم تماما؛ فمن المعروف أن " الحضارات القديمة والديانات السماوية نادت بفكرة التربية المستمرة حفاظا لمسيرتها واستمراره في الحياة، وضمانا لانتشار تعاليم الأديان السماوية بين الناس في الأجيال المتعاقبة، وكانت المجتمعات البدائية تسير على نمط ثابت في تعليم أفرادها في فترة الطفولة أو الشباب، ففي الأيام الأولى يتم تعليمهم ما هو ضروري لحفظ الحياة ولضمان العيش، وعندما يبلغ الأطفال سن الشباب والقدرة على تحمل الأعباء فإنهم يتعلمون من الكبار أعمالهم ومهنهم بالتقليد والمحاكاة، باستخدام السلاح، وتعلم فنون الصيد وركوب الخيل وبناء الزوارق، والسباحة وبناء الأكواخ وجمع المحاصيل الزراعية وتوفير القوت الضروري"(١).

وحين لجأت المجتمعات الحديثة إلى استحداث التعليم النظامي، وعهدت إلى المدارس بجوانب من مهمة التعليم لم تعد البيوت قادرة على توفيرها بشكل تام " وظهرت المدارس كمؤسسات هادفة إلى نقل مفردات التراث الثقافي والمادي لم تُغَطِّ هذه المؤسسات على الأدوار التي كانت تمارسها الأسر أو البيوت بشكل تقليدي وطبيعي، وخاصة في مجال نقل التراث من الأجداد إلى الأحفاد، والمتضمن القيم والعادات والمعارف والمهارات، إلا في استثناءات عابرة حيث كانت التربية المدرسية طبيعية"(٢).

ومتابعة أساليب التربية في الحضارات القديمة تُبَيِّنُ أن فترات إعداد الفرد فيها - عمليا - كانت تمد فترة التدريب والإعداد إلى ما يقارب ثلاثين سنة من حياته، وتمد فترة التجديد المستمر في خبراته مدى حياته، فالصينيون كان يفرضون على من يرغب في تولي المناصب العليا عندهم أن يتعلم الكنفوشية، ويلم بجميع تفاصيل التاريخ الصيني، وأن يمر بمراحل متوالية من الاختبارات لضمان حسن إعداده لذلك، بينما تحفظ لنا الكتابة السنسكريتية القديمة أقوالا ذات دلالة أكيدة على استمرار التعليم منها: " إن

---

(١) مد الله النعيمات، التعليم المستمر عبر التاريخ، ص ١.

(٢) نفسه، الصفحة نفسها.

العقلاء يبحثون عن المعرفة كأنهم لن يموتوا أبدا، أو لن يشيخوا أبدا، ويحصلون على الفضل كأنهم سوف يموتون غدا". أما أفلاطون فكان ينادي " بتربية يجد فيها كل إنسان طوال حياته ما يشبع رغباته، وينمي قدراته "

وتنفرد التربية الإسلامية بمد فترة التعليم في حياة المسلم من وقت أن يعي، وبالأخص من وقت أن يصبح بالغا مكلفا مسؤولا أمام الله عن قوله وفعله، إلى أن يفارق الحياة، فلا تخص به فردا دون آخر، ولا تنزل به إلى درجة الاختيار والإباحة بل ترفعه إلى درجة التكليف والفريضة [طلب العلم فريضة على كل مسلم] وفي رواية [ومسلمة]، وهذا هو " مبدأ الإلزام" بالتعليم ومبدأ " استمرار التعلم مدى الحياة " ومتابعة النصوص في القرآن الكريم (من مثل: " وَقُلْ ربِّ زِدْنِي عِلْمًا "، " وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ العِلْمِ إلاَّ قَلِيلاً ") وفي السنة النبوية (مما سبق ذكره، وغيره) تؤكد أن استمرار التعلم مدى الحياة ضرورة لا يقيم الفرد دينه إقامة صحيحة إلا بها، وإذا كانت المسائل والقضايا التي تصادف المسلم تكاد تتجدد بتجدُّد أيام حياته، وكان لزاما عليه أن يعرف حكم الله وبيان رسوله - صلى الله عليه وسلم - في كل منها، تبين أنه.

يظل محتاجا إلى أن يسأل ويتعلم إلى أن يموت.

وإذا ما انتقلنا إلى العصور الحديثة بحثا عن منابت الأفكار المنادية بالتربية المستمرة فيها وجدنا:

١ - أن المفكر (كومنيوس) الذي عاش في الفترة مابين (١٥٩٢ - ١٦٧٠م) قد أعلن في كتاب له يعرف ب (التعليم الأكبر) خلاصة فلسفته التي نادى فيها " بتربة جماهيرية عامة لكل الفئات المهنية، والطبقات الاجتماعية، بحيث لا يفرق فيها بين رجل وامرأة، وغني وفقير؛ لأن التربية تحرر الناس من سلبياتهم ونقائصهم، وتزيد إنسانيتهم التي تنمو بالعقل والفكر والعمل ". مناديا بشعار لا يزال يتردد في الأوساط التربوية وهو " تعليم الكل للكل بشكل كلي ".

٢ - أما الفيلسوف (باشلارد1884 - 1962 Bachelard) فهو أول الفلاسفة اقترابا من فكرة التربية المستمرة في العصر الحديث " حيث يعبر عن الثقافة التي تتوقف عند مدرسة الطفولة والشباب بأنها جامدة، ويرى أن الفكر العلمي ينمو تربويا بصفة

مستمرة، وبالتالي ينبغي متابعته "[1].

٣ - وفي عام ١٩٦٨م حدد المؤتمر العام لليونسكو اثني عشر هدفا لعام التربية الدولي الذي أقرته المنظمة ليكون هو العام ١٩٧٠م، وكان من بين الأهداف الاثني عشر (التربية المستمرة).

٤ - ومع اختلاف المذاهب الفكرية والسياسية، فإن الأنظمة الدولية على اختلاف مشاربها قد اعتمدت أسلوب(أو نظام) التربية المستمرة سبيلا لاستمرار ترقية معارف أفرادها:

أ - فقد أكد النظام في ألمانيا الديوقراطية (قبل توحيد الألمانيتين) عام ١٩٦٥على ضرورة استحداث وسائل جديدة لاستمرار المتخرجين في التعليم العالي في التعليم.

ب - وفي رومانيا سنة ١٩٦٨م أكد قانون التعليم في مادته رقم (١٩٤) على ضرورة استحداث دراسات تعليمية تتم بعد انتهاء التعليم العالي من أجل تطوير القدرات المهنية للخريجين، ولحوقهم بالجديد في مجالات العلم والتكنولوجيا.

ج - أما في بولونيا فقد أكد النظام التعليمي عام ١٩٧٣م على ضرورة التنسيق بين مؤسسات التعليم المدرسي، واللامدرسي في تطوير معارف وقدرات الأفراد العاملين في الأوساط المهنية المختلفة لإعادة تدريبهم، وتوسيع معارفهم وخبراتهم.

إن رجوع ظهور الأفكار حول أهمية التعليم المستمر (بصورته العملية التطبيقية) إلى نشوء الحضارات البشرية، ورجوع أفكاره الفلسفية، والتطبيقية إلى بدايات العصور الحديثة، واستمرار الجهود الدولية (شرقا وغربا) في دعم وتطوير مؤسسات التعليم المستمر (أو التعليم مدى الحياة) ليدل على أهمية وضرورة أن تكون مؤسسات التعليم ما بعد الجامعي درجات أساسية في سلم التعليم لأفراد مجتمعاتنا العربية، وألا تكون المرحلة الجامعية من التعليم المنظم هي غاية المراد.

---

(١) مد الله النعيمات، التعليم المستمر عبر التاريخ، مرجع سابق، ص ٢.

ولعل أحدا يظن أن الحصول على درجة الأستاذية مثلا (بعد الدكتوراه) قد يكون كافيا ومغنيا عن استمرار التعلم إلى نهاية حياة أصحاب هذه الدرجة، وإني لأورد هنا تجربة ذاتية لأحد الأساتذة يبين فيها أن منهج مراجعة العلم، والأخذ بمبدأ التعليم المستمر مدى الحياة هو النهج الذي لا غنى عنه في حياة أصحاب أعلى الدرجات العلمية:

يقول الدكتور عبد الحسين زيني [١] " واللغة التي أعنيها للمتحدثين والكُتّاب من أهل الاختصاصات المختلفة ليست هي (اللغة الفنية) أو (اللغة البلاغية) التي يتحدث بها الأدباء والشعراء، بل (اللغة الصحيحة) التي يستعملها المتخصصون عندما يكتبون بحثا أو مقالة، أو يؤلفون كتابا، أو يتحدثون في ندوة أو مؤتمر. مطلوب منهم أن يكتبوا ويتكلموا بلغة بسيطة، ولكنها سليمة تراعي القواعد النحوية بأبسط صورها، والجانب غير المعقد من القواعد الصرفية، ويتركوا الباقي لذوي الاختصاص من الأدباء واللغويين، وهم غير ملومين في ذلك، إما أن لا يحسن المتكلم أو الكاتب رفع الفاعل ونصب المفعول به، ولا يعرف استخدام حرف الجر، ناهيك عن غيرها من الحروف فتلك كارثة ثقافية لا يمكن تبريرها بأن المبتلى بها غير متخصص باللغة العربية، هذا إذا لم يتحول من الدفاع إلى الهجوم، ويدعي لنفسه أن سبب الكارثة هي صعوبة اللغة العربية التي لا يمكن ضبطها، وهو الذي يقولون عنه: العذر أسوأ من الفعل. ***وحتى أجنب نفسي الكارثة التي عنيتها، وأحفظها من العذر الذي هو أشد سوءا من الفعل عينه حملت نفسي على أن أبقى على شيء من المتابعة لدراسة اللغة، واستعادة ما قرأت من قواعد نحوية وصرفية، ففي الإعادة إفادة - كما يقولون، ومناقشة بعض المشاكل والأخطاء اللغوية بين حين وآخر، ما وجدت وقتا لذلك ولعل هذا ما يسمونه (التعليم، المستمر)، تذكّر ما فات، واكتساب بعض الجديد، مهما كان يسيرا، ولن يبلغ الإنسان بذلك مبلغ الكمال ولا من بعضه، ولكن بالتأكيد ستجنبه المزالق الخطرة التي تقود إلى الكارثة، ولا ريب أن هذه المحاولات اليسيرة من التعلم لا تخلو من لذة الانتصار على الجهل والضعف، وترفع قدر الإنسان أمام نفسه وإن كان ذلك لدرجات قليلة "***.

---

(١) عبد الحسين زيني، في اللغة والنقد اللغوي، المقدمة. وإمالة الخط ووضع خط تحت بعض الكلام من فعل المؤلف للتنبيه على الجزء المقصود من المقتطف، وما قبله لا غنى عنه للبيان.

وسواء أكان التعلم مدى الحياة (التعلم المستمر) يتم في مؤسسات رسمية نظامية، أو غير رسمية، أو كان يتم بوساطة الفرد المتعلم نفسه بمتابعة القراءة لكل جديد (على الأقل في ميدان تخصصه)، فإن التعليم المستمر (مدى الحياة) يرتبط باسم المعلم ووظيفته على نحو أكيد..

لذا كان من المهم هنا أن نبين أن التعلم مدى الحياة هو من ألزم ما يكون بل من الضرورات التي تبلغ درجة الحتمية بالنسبة للمعلم؛ فلا يتصور أن يكون مرشد المتعلمين إلى التعلم المستمر قد توقف تعلمه عند لحظة التخرج، وبقى يراوح عند حدود ما تعلمه إن لم يكن قد نسي معظمه بمرور السنين، فضلا عن غياب المستحدثات في النظريات التربوية وتطبيقاتها، وما يدخل الميدان التربوي التعليمي - بصفة مستمرة - من وسائط التقنية الحديثة في التعليم عن إدراكه وإحاطته.

" هناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، وبدون معلم متعلم متدرب ذكي يعي دوره بشكل شمولي لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع تغير العصور، ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات التقنية ازدادت الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر؛ ليلبي حاجات الطالب والمجتمع، تلك الحاجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر، ولهذا السبب نشأت الحاجة إلى أن يواكب المعلم العصر ومستجداته، ونتيجة لكل ذلك ظهرت الحاجة إلى استراتيجية جديدة تضمن استمرار مجاراة المعلم للعصر الذي يعيش فيه، وتبنت بعض الدول مفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم " ذلك المفهوم الذي يجعل المعلم مهنيا منتجا للمعرفة، ومطورا باستمرار لممارساته المهنية، هذا المفهوم الذي يغير بشكل جذري الرؤى التقليدية في التعليم والنظام المدرسي، ويقدم الوعي بأن عملية التعليم والتدريب هي عملية مستمرة. إن التحليل الذي تم في بعض الأنظمة التعليمية في بعض الدول، مثل الاتحاد الأوربي للنواحي الثقافية والاجتماعية الآنية والمستقبلية أوضح بشكل جلي الحاجة الماسة إلى نوع من التعليم المستمر كما أوضح أن هناك جهودا للارتقاء بمستوى المعلم ضمن الخطاب المعروف: " تطوير المعلم " لكن العمومية التي يتسم بها هذا الخطاب لا تصل إلى عمق العملية الحقيقية المتعلقة بعمل المعلم اليومي، وتغيّب مبدأ اعتماد تطوير المعلمين على الجهود التي يقوم بها المعلمون أنفسهم لتطوير أنفسهم، ذلك

المبدأ الذي يؤدي إلى تغيير المدارس إلى الأفضل، ضمن مفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم ". إن تطبيق " التعلم مدى الحياة للمعلم " يشكل التحدي المطلوب للمعلمين للارتقاء بالأساليب والطرق التي يستخدمونها للتدريس، ويمنحهم دورا مهما في المجتمع، ويؤدي ذلك إلى تحقيق إعادة هندسة (engineering - re)مهنة التدريس برمتها، ليفتح بذلك مجالات مهنية جديدة تدعم جهد المعلمين ليكونوا هم أنفسهم متعلمين مدى الحياة "[١].

ويؤكد العديد من الدراسات التي أجريت حول الرغبة في إصلاح المجتمعات، والارتقاء باقتصادها، والأحوال الاجتماعية والمهنية، والثقافية لأفرادها، على أهمية دور المعلم في كل ذلك، وعلى أهمية الأخذ بمبدأ " التعليم مدى الحياة للمعلم ":

أ - ففي دراسة قام بها (فولن): وجد أن هناك الكثير من التعقيدات عند محاولة التوسع الكبير في مجال الإصلاح في زمن قصير، ودون تعاون المجتمع، وعدم توفر الإمكانيات، ودون الاعتماد على المعلم.

ب - وفي دراسة قام بها مركز البحوث للإبداع التعليمي وجد: " أن نوعية التعليم، ونجاح الإصلاح والإبداع تتوقف بشكل كبير على المعلمين.

ج - أشارت مجموعة الدراسات الأوربية (European commission study Group) ص(١٣١) إلى " أن المعلمين يقومون بدور أساسي؛ لأنهم الذين يقدمون خدمة واضحة وذات أبعاد عديدة في مجتمعنا، والتوجهات العصرية تبين أن دور المعلم سيزداد أهمية واتساعا بسبب أنه سيتضمن أبعادا اجتماعية وسلوكية ومدنية واقتصادية وتقنية ".

د - وفي تقريري اليونسكو المُعَنْوَنَيْن بـ " التعليم في القرن الواحد والعشرين " ومعلمون لمدارس الغد " إشارة إلى أن " أهمية دور المعلم كعماد للتغيير، وكداعم لمفهوم التفهم والتسامح لم تبد أكثر وضوحا منها اليوم، وستكون هذه الأهمية أكثر إلحاحا في القرن الواحد العشرين، وإن أهمية النوعية في التدريس، وكذلك أهمية نوعية المعلم لا تحتاج إلى تأكيد ".

---

(١) على بن صالح الخبتي، نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين، نموذج: " التعلم مدى الحياة للمعلمين"، منتدى رسالة الإسلام، ص ٣.

ترى ما هي الملامح التي طرأت على المجتمع، والتغيرات التي جدت في حياتنا، وتتطلب بإلحاح أن نطبق مفهوم التعلم مدى الحياة للمعلم؟

يمكن تلخيص تلك الملامح، والتغيرات فيما يأتي:

١- دخول الاقتصاد العالمي مرحلة العولمة، وما لذلك من تأثير على العمل والعمالة، وأهمية مراعاة أن الاستثمار البشري هو من أغلى ما تحرص الدول المتفهمة على التنمية فيه لمواكبة آثار العولمة الاقتصادية.

٢- التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة في زماننا هذا أدت إلى تغيير طبيعة المهن، وإلى تغيير صورة النموذج الصالح لأي مهنة الأمر الذي يتطلب إعادة تدريب القائمين فعلا بالمهن المختلفة، وإعادة تعليمهم، وتطوير مهاراتهم وخبراتهم لتتماشى مع التطور السريع في آليات المهن نفسها.

٣- الحرص على سيادة واستمرار مبدأ التطوير الذي هو ضرورةٌ لحدوث أي تقدم، وهو ما يستدعي أن يكون ذلك في كل المهن، وعلى رأسها مهنة التعليم الذي هو باب الدخول إلى كل مهنة. وكما يقول (جون نيسبت) صاحب كتاب (التحول الكبير mega trend): " إنه من غير المعقول أن لا نعيش عصر المعلومات في عصر المعلومات "

٤- ما أصبح شبيها باليقين عند الدول المتقدمة أن النظام التعليمي صار مصدرا أساسيا لتلبية احتياجات أي مجتمع عندما يصادف هذا المجتمع مرحلة تغييرات سريعة وعميقة.

وما دام هذا صحيحا، فإن التطوير الدائم لمهارات المعلمين، ومعارفهم وخبراتهم لا بد أن يكون مواكبا - إن لم يكن سابقا - لكل تغير أو ترقٍّ يُراد الوصول إليه، إذ كيف يمكن - بدون فهم المعلمين لدورهم في تحقيق التوازن في المجتمع في ظل دوامات التغيير المتلاحق - أن يؤدي النظام التعليمي دوره المشار إليه آنفا بنجاح؟

وتحدد دراسة علي الخبتي دور المدرسة في ظل فهمها لدور النظام التعليمي في مواجهة التغييرات المجتمعية، وفي إطار الأخذ بمفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم " فيما يأتي:

١- دمج تقنية المعلومات في أنشطة التدريس والتعلم التي يقوم بها المعلمون والطلاب.. ولتحقيق ذلك لا بد من تضمين هذه التقنيات في صلب النظام التعليمي.

٢- التركيز على نوعية التعلم، على أمل بذر مفهوم الاعتماد على النفس بين المتعلمين؛ ويأتي ذلك بأن يتبنى المعلمون طريقة " تعليم كيفية التعلم، أو تعلم كيف تتعلم " وحفز المعلمين على مواصلة استخدام المهارات التي اكتسبوها في حياتهم المهنية قبل الخدمة وأثناءها.

٣- تبني مبدأ الاستجابة المهنية: وذلك بتكريس وتشجيع مبدأ " من القاعدة إلى القمة " التي تعني تعاون جميع العاملين في المدرسة من معلمين وإدارة لتحقيق هدف " تطوير المدرسة الكلّي"؛ وهو مبدأ جديد يحتاج تفاعل المعلمين واستجابتهم لمهام لم يتعودوا عليها مثل: الاشتراك في التقويم، وكتابة التقارير، وإعداد الخطط التطويرية، وتحديد السلبيات، وبرامج التدريب التي يحتاجونها هم أنفسهم في المدرسة وذلك ضمن نظام تحقيق الشفافية وتبني المحاسبة.

٤- تبني نظام إداري مدرسي جديد يتضمن استجابات جديدة من المعلين يحقق هدف وجود علاقة متميزة وفاعلة مع أولياء الأمور، ويكون هذا الهدف أحد مسؤوليات المعلمين؛ لأن دور الآباء أصبح مهما في النظام التعليمي، لنجاح النظام التعليمي نفسه، وهذا يتطلب مزيدا من الوقت الذي يبذله المعلم، ومزيدا من المهارات التي يجب أن يتعلمها ويمتلكها.

٥- التركيز على مبدأ " التعلم كاستثمار ". في ظل التغير الذي يطرأ على المجتمعات الاستثمار في الأفراد يصبح الأمر الطبيعي.. وإنفاذ هذا التوجه حكمة في المجتمعات التي تريد أن تتطور؛ وذلك لعد أسباب من أهمها: أن

رعاية وتوجيه المواهب وقدرات الفرد يعد أساسيا في الوصول إلى هدف تعرف الفرد على قدراته واستثمارها جميعها.. كما يؤدي إلى دفع التقدم الثقافي والاجتماعي، وتماسك أفراد المجتمع.

٦- إن تبني مفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم " يؤدي إلى توسيع دائرة مسؤولية المدرسة، وإضافة بعد جديد لعملها؛ وذلك بأن تقوم المدرسة نفسها بتعريف دورها بنفسها، وهذا يضيف مسؤوليات أخرى، ويزيد من الضغوط التي تعاني منها المدرسة.. "[١].

وإذا كان مفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم" بهذه الأهمية، فما الذي علينا اتخاذه من الخطوات حتى يمكن تحقيقه؟

تتمثل الإجابة في تحقيق الخطوات الآتية:

١- تنظيم إجراءات عمليات التدريب والتعلم بحيث لا تتعارض في قطاعات النظام التعليمي المختلفة، وبحيث يعضد كل قطاع عمل القطاعات الأخرى، في عمل منسق لا تعارض فيه.

٢- التزام مبدأ التنامي والتكامل في تنفيذ التعلم والتدريب؛ بحيث تدعم الخطوة السابقة الخطوة التالية، بما يضمن استمرار تقدم الدارس، كما يضمن عدم عشوائية أو تفككية عملية التدريب.

٣- توفير نظام اتصال جيد بين قطاعات النظام التعليمي، وبين النظام التعليمي نفسه، ومؤسسات التعليم الأخرى.

٤- إيجاد آليات تقويم جيدة، في صورة لجان مستقلة تعتمد مناهج وإجراءات مؤسسات إعداد المعلم، وتقوم بحصر السلبيات وتعمل على تلافيها، وتدعم الإيجابيات.

(١) علي بن صالح الخبتي، المرجع السابق، ص ٥ - ٦.

ثم، ما السمات التي نسعى إلى أن تتوافر في المعلم الذي ننادي من أجله بتبني مفهوم " التعليم مدى الحياة للمعلمين "؟

يجمع على صالح الخبتي هذه السمات في:

١- العمق المعرفي في مادة تخصصه.

٢- العمق المهني في مجال التربية.

٣- أن يكون متمتعا بالعديد من الصفات المهنية مثل مهارات المهنة التدريسية، والإعداد والتقويم وبناء العلاقات المتميزة مع الآخرين.

٤- أن يكون لديه المرونة والانفتاح على كل جديد، وأن يكون متعلما مدى الحياة.

٥- أن يكون لديه الاستعداد للتعاون كفرد في فريق.

٦- يحتاج المعلم إلى ذخيرة وافرة من المهارات للتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها الطلاب في التعلم.

٧- كما يحتاج إلى مهارات لتطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم.

٨- أن يكون لديه الوعي الكامل بالعوامل السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤثر علي عمله.

٩- أن تكون لديه المهارات اللازمة لخلق علاقات قوية مع أولياء الأمور، وأصحاب لعلاقة بالمدرسة. "(١).

* * * * *

(١) على صالح الخبتي، التعلم مدى الحياة للمعلمين، مرجع سابق، ص ٨ - ٩، مع تصرف قليل.

المدرسة الفاعلة
البيئة التعليمية الصالحة للتعلم مدى الحياة

ما دمنا قد أصبحنا على قناعة بأن التعلم مدي الحياة هو أمر شرعي تفرضه ضرورة معرفة الإنسان بالحكم الشرعي في كل مسألة من مسائل حياته التي لا ينقطع تجددها، كما أنه ضرورة اجتماعية واقتصادية لتحقيق قدرة الفرد على مواكبة المستجدات العلمية والتقنية التي تتجدد بتجدد ساعات اليوم الواحد.، الأمر الذي يجعله قادرا على فهم ما يتعامل معه في سوق العمل الذي يشهد في كل يوم تطورا جديدا يتطلب علما ومعرفة جديدين..

فإن السؤال الملح هو: في أي نوع من البيئات التعليمية نستطيع تربية وتكوين الفرد المتجدد المعرفة مدى الحياة، القادر على مواكبة التطور المتلاحق الذي سبقت الإشارة إليه؟

تَبْرُزُ المدرسةُ الفاعلةُ هنا نموذجا صالحا لتحقيق هدف إعداد الفرد المتعلم للتعامل - في أثناء تعليمه المؤسسي ثم من بعده - مع وسائط التعلم الحديثة التي تمكن من التعلم عن بعد (التعلم الذاتي)، والتعلم الإلكتروني بما يكفل اكتساب مهارات استخدام الحواسيب الآلية، والشبكة العالمية (الإنترنت) وغيرها من وسائط الاتصال الفضائية وغيرها..

فما هي المدرسة الفاعلة؟

وما الفلسفة التي تقوم عليها؟

وما الخصائص التي تميزها كمؤسسة تعليمية؟

وما الأهداف التي تسعى هذه المدرسة إلى تحقيقها؟

وما أسلوب التنفيذ الذي يتبع لتأسيس مثل هذه المدرسة؟

وكيف يكون نظام التدريس فيها؟

وما السمات التي تميز إدارة هذه المدرسة؟

وعلى أي صورة تكون علاقة هذه المدرسة بالمجتمع، وبأولياء الأمور خاصة؟

١ – المدرسة الفاعلة:

هي المدرسة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية، لأعداد متعلمين دائمي التعلم مدى الحياة، تكسبهم المعرفة، والاستعداد للعمل، وتمكنهم من تحقيق الذات، والعيش المتوافق مع الآخرين، عن طريق التركيز على المهارات الأساسية العصرية التي تشمل القدرة على التعامل مع الحاسب الآلي، واستخدام الوسائط التقنية (التكنولوجية) في الحصول على المعلومات، مع تنمية المهارات العقلية التي تشمل: التفكير، وتوظيف المعلومات المكتسبة في حل المشكلات وإنتاج المعرفة، كل ذلك يتم في وسط (جو / مناخ) تعليمي يسوده الإحساس بالمتعة والنشاط، والفاعلية المتجددة..

وهي مدرسة تعمل بنظام اليوم الكامل (وليس الفترتين أو الثلاث)، وتُولِي الجانب التربوي في عملها عناية خاصة (أي لا تركز على جانب التحصيل وحده كما هو حادث في المدرسة التقليدية)، وتعمل على غرس القيم السامية لدى المتعلمين، وتعمل على تنشيط دور الأسرة في إدارة العملية التعليمية، وتسعى إلى الانفتاح على كل قطاعات المجتمع.

٢ – فلسفة المدرسة الفعالة:

تُبني المدرسة الفاعلة فلسفتها على الأسس الآتية:

١- الإنسان أولا، فهو ثروة المستقبل، والاستثمار الحقيقي للمجتمع لذا فهو محور العملية التعليمية والتعلمية، ومركز اهتمامها.

٢- التعلم مدى الحياة؛ بحيث تسهم المدرسة في بناء جيل دائم التعلم.

٣- التعلم للمعرفة؛ بتهيئة المدرسة لتكون بيئة معرفية مناسبة.

٤- التعلم للعمل؛ بتهيئة المدرسة لتكون بيئة تَعلُّم من خلال الإنجاز.

٥- التعلم لتحقيق الذات، بحيث تسهم المدرسة في إحداث النمو الشامل للمتعلمين: النمو الأكاديمي، والنمو المهني، والنموالشخصي والاجتماعي.

٦- التعلم للعيش مع الآخرين؛ بجعل المدرسة بيئة تواصل مع مختلف شرائح المجتمع.

٧- التربية مسؤولية الجميع؛ بتحقيق الشراكة الفعلية بين المؤسسة التربوية وقطاعات المجتمع المختلفة.

٨- مبدأ التربية المعيارية؛ باعتماد أسس معيارية قابلة للقياس الكمي والنوعي، بهدف ضبط الجودة التعليمية.

٩- التميز للجميع؛ بتهيئة الفرصة أمام جميع التلاميذ لتنمية وصقل مواهبهم وقدراتهم.

١٠- الأطفال هم القلب والجوهر لكل تقدم، فاللحاق بالتقدم العلمي والتكنولوجي لن يكون إلا بهم، ومن خلال إعدادهم لحمل هذه الأمانة بالمقدار نفسه الذي يجب أن تفتتح لهم فيه أبواب الاستفادة من كل إيجابيات التقدم.

أما فلسفة التعليم في المدرسة الفاعلة:

فتبرز من خلال تبني هذه المفاهيم:

١- أن يتعلم الفرد كيف يتعلم.

٢- وضع أدوات التعلم المستمر بين يدي المتعلم.

٣- تنمية مهارات التحليل والنقد، وأسلوب حل المشكلات.

– الخصائص المميزة للمدرسة الفاعلة:

تتميز المدرسة الفاعلة بالخصائص الآتية:

١- اتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي.

٢- العمل وفق نظرية الجودة التربوية الشاملة.

٣- العمل وفق مفهوم التنمية المنهية المستدامة.

٤- اتباع أسلوب التقويم الذاتي للأداء المدرسي.

٥- انتهاج فكرة المدرسة الفاعلة كنموذج تربوي معاصر.

٦- العمل المؤسسي من أجل تحقيق مفهوم مؤسسية المدرسة في جوانبها المختلفة.

٧- تطبيق أساليب وطرائق التدريس الفعال.

٨- تطبيق المناهج الدراسية الواسعة.

٩- استخدام أسلوب التقويم الشامل للمتعلمين.

١٠- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتعميم استخدامها في البيئة المدرسية.

١١- تنفيذ منهج خاص بتعليم التفكير وتنمية الإبداع.

١٢- تنفيذ منهج متقدم لتدريس المهارات الحيوية (تسميتها: المهارات الحياتية؛ خطأ فالنسبة إلى الحياة: حيوي).

١٣- الإفادة من النهج النبوي في شرح وتبسيط وتوصيل المعلومة إلى المتلقين.

١٤- إدخال مرحلتي: الروضة والتمهيدي ضمن إطار السُّلَّم التعليمي؛ بدمجهما في النظام المدرسي.

١٠- أهداف المدرسة الفاعلة:

تسعى المدرسة الفاعلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بناء جيل مؤمن بالله، ذي ثقافة إسلامية، وروح سمحة.

٢- غرس القيم الإيجابية في عقول ووجدانات وسلوكات المتعلمين.

٣- تمكين المتعلمين من توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في عملية التعلم.

٤- الكشف عن ميول المتعلمين، وجوانب القوة لديهم، وتطوير قدراتهم.

٥- تنمية القدرات الإبداعية، وتطوير وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وتشجيع التفكير المنهجي لدى المتعلمين.

٦- تحسن خصائص مخرجات التعليم، والعمل على اكتشاف وبناء قيادات فاعلة تشارك في إدارة العمل المدرسي.

٧- إحداث تغيير شامل في الأنشطة المدرسية، والدروس اليومية، والعلاقات بين أفراد هيئة التدريس، وبينهم وبين إدارة المدرسة، وبين إدارة المدرسة والمجتمع، كل ذلك لصالح تحقيق الفلسفة التي تتبناها المدرسة الفاعلة.

٨- الحرص على جعل اليوم المدرسي مزيجا من التعلم وتنمية القدرات في إطار من المتعة وتحقيق الذات.

٥ – أسلوب التنفيذ المتبع في المدرسة الفاعلة:

تحقق المدرسة الفاعلة أهدافها من خلال أسلوب يرتكز على ما يأتي:

١- التركيز على مساعدة المتعلمين على تعلم التفكير، من خلال إيمان هيئة التدريس بها بفكرة: أن المدرسة ملاذ العقول. يساعد في تحقيق هذا تفاعل أعضاء هيئة التدريس، وتشاركهم في تسهيل تنمية التفكير في فصولهم.

٢- تجاوب هيئة الإشراف المالي والإداري مع احتياجات ومتطلبات المدرسة الفاعلة لتحقيق أهدافها.

٣- تهيئة الفرصة للتدريب المستمر الذي يمكّن كل منْ في المدرسة (من تلاميذ ومعلمين) من تطوير مهاراتهم، وإيجاد الوقت المهيَّأ لإتمام ذلك.

٤- تبني سياسة التوجيه الصاعد (من المدرسة الفاعلة) الذي يحمل الآراء والمقترحات، وتقارير الإنجاز إلى المناطق التعليمية، والتوجيه النازل (من القيادات التعليمية) إلى المدرسة الفاعلة بالتوجيهات، والاقتراحات، ونتائج تحليل التقارير المرفوعة من المدرسة.

٦ – نظام التدريس بالمدرسة الفاعلة:

(أ) - تتبنى المدرسة الفاعلة استراتيجية في التعليم تتمثل في اتباع أفضل طرائق التدريس، من خلال:

١- تطبيق استراتيجية التعلم الذاتي.

٢- تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.

٣- تطبيق استراتيجية التعلم عن طريق حل المشكلات.

٤- تطبيق استراتيجية التعلم بالاكتشاف.

٥- تطبيق استراتيجية التعلم بالتحقق العلمي.

(ب) - يتجه التدريس في المدرسة الفاعلة نحو تمكين الطلاب من العمليات العلمية (Scientific process) مثل:

١ - الملاحظة والمقارنة.

٢ - التجريب، والقياس، والاستنتاج.

٣ - التحليل، والترتيب، والتصنيف، والتنبؤ، والافتراض.

٤ - جمع المعلومات، وتدوينها، ومعالجتها.

٥ - استخدام: الأرقام، والتواصل، والعلاقات الزمانية والمكانية.

٦ - استخدام التقويم، والتصميم، وتحديد المتغيرات.

(ج) - تنمي المدرسة الفاعلة في الدارسين عادات العقل والبحث العلمي (Habits of Mind) مثل: الشك، والفضول، الحماس الانفتاح، والإبداع، والدقة، والمبادرة، والإصرار.

(د) – تعزز المدرسة الفاعلة لدى المتعلمين مهارات التفكير المنهجي (النقدي) (Critical Thinking Process) مثل: التحليل، والاستنتاج، التقويم، والتطبيق، وتوليد الأسئلة، وتعميم الأفكار، والتعبير الفعال وحل المشكلات... الخ.

(هـ) - تتبنى المدرسة الفاعلة استراتيجية التدريس الجماعي (Team work Teaching) بتطبيق الخطوات الآتية:

١- قيام مدرسي كل مادة بالإعداد (التحضير) الجماعي للمادة التي يدرسونها.

٢- تعاون مدرّسي الصف الواحد في تقديم المواد الدراسية.

٣- الإعداد الجماعي (المشترك) للاختبارات التي تقدم للدارسين سواء أكانت (قبلية أو تكوينية أو نهائية).

٤- التبادل المرن للوسائل ووسائط التعليم المختلفة بين مدرسي كل مادة.

٥- الاشتراك في وضع التخطيط للمواد الدراسية، والأنشطة التعليمية، بمعاونة المختص (الموجه) المقيم بالمدرسة.

١١- سمات الإدارة في المدرسة الفاعلة:

يَلْزم أن يمتاز الإداريون في المدرسة الفاعلة بالسمات الآتية:

١- المهارة في التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة، والتقويم.

٢- المهارة في استخدام الحاسب الآلي في خـدمة التعـليم والتعلم.

٣- المهارة في تنظيم الأفكار، وتقليب الفكرة في تفاصيل العمل بالمدرسة.

٤- المهارة في متابعة تفاصيل العمل بالمدرسة مع القدرة على تقييم الأداء فيها.

٥- المهارة في إدارة الحوار، وإجادة فن الإقناع بالأفكار الصحيحة.

٦- المهارة في إصدار الأحكام الصائبة، وحسن التعبير عن هذه الأحكام.

٧- إجادة فن التعامل مع الآخرين، وتقبل الرأي الآخر مهما كانت درجة الاختلاف معه.

٨- الوعي الكامل بالسياسة التربوية التي تنفذها الدولة، ومعرفة دور المؤسسة التي يعملون بها في تنفيذ هذه السياسة.

٩- القدرة على إقامة علاقات إنسانية إيجابية مع كل الأطراف التي تتعامل مع المدرسة: (الطلبة، زملاء العمل، القيادات التعليمية والإدارية) لإيجاد مناخ تشيع فيه الثقة والاحترام المتبادل والمودة.

١٠- القدرة على تقوية وتمتين العلاقة بين المدرسة والمجتمع والهيئات والمؤسسات ذات العلاقة التي تعمل فيه.

١١- المهارة في جذب أولياء الأمور للتعـاون مع المدرسـة وإتاحة الفرصة أمامهم للقيام بدور فاعل في توجيه وإنجاح العمل بالمدرسة.

٧- علاقة المدرسة الفاعلة بالمجتمع:

تسعى المدرسة الفاعلة إلى إقامة علاقة بالمجتمع الذي توجد فيه

وذلك من خلال:

١- الحصول على دعم الآباء لأهداف المدرسة عن طريق: معرفة آرائهم في أداء المدرسة من خلال الاستبانات، واللقاءات المباشرة، واستخدام نتائج تحليل هذه

الآراء - بوساطة لجان التقويم - في ترقية الأداء بالمدرسة.

٢- الحصول على إسهامهم في دعم الاحتياجات التعليمية الخاصة التي يؤدي تواجدها إلى الارتفاع بمستوى العمل في المدرسة.

٣- الإفادة من تخصصات ذوي الخبرات ذات العلاقة بالعمل في المدرسة، كالأطباء، والباحثين الاجتماعيين، والعاملين في مجال البحوث التربوية في مناقشة ما يعرض للمدرسة من أمور، ووضع اقتراحاتهم الصائبة موضع التنفيذ بما يشعرهم أن لهم دورا فاعلا في إدارة المدرسة، ويعزز ثقتهم فيها.

إن المدرسة الفاعلة نموذج للمدرسة التي يتمحور نشاطها حول المتعلم بالدرجة الأولى، وتهدف كل الإجراءات فيها إلى تلبية احتياجات هذا المتعلم، وإعداده لمواكبة متطلبات عصره معرفيا، ومهاريا، مع الحرص على التزامه - وهو يكتسب أحدث ما يستجد في العلم وتطبيقاته التقنية - على التزود بالقيم الإيجابية التي تحفظ عليه هويته الدينية، حتى يبقى يتعلم مدى الحياة ما يقدر به على تطوير حياته وحياة مجتمعه.

وإن المدرسة الفاعلة لتبرز في زماننا هذا حلا أمثل لمقابلة تحديات التعليم في ما يسمى (الألفية الثالثة) التي بدأت بدخولنا القرن الحادي والعشرين.

إن باحثا في التربية يلخص الدور الخطير للتعليم في تغيير النظرة إلى العالم المحيط بنا، ومن ثم زيادة فهمنا له، وقدرتنا على التفاعل الصائب مع معطياته بقوله: " إن نظرتنا إلى العالم هي نتاج لما ننظر إليه، والمكان الذي نقف فيه في أثناء نظرنا إليه، وما نشعر به حيال أنفسنا، وحيال ذلك الشيء الذي ننظر إليه. وعلى أي حال فإننا نستطيع تغيير مفاهيم الناس عن العالم من خلال تزويدهم بمعلومات جديدة "[١].

ويؤكد باحث آخر ضرورة التخلي عن جمود النظرة إلى النظام التعليمي، وإعطائه حقه من الاهتمام أسوة بأنظمة الحياة الأخرى: الاقتصادية والاجتماعية بقوله: " التعليم العام هو أحد المجالات التي تتمتع بأهمية قصوى في حياتنا الوطنية، ورغم ذلك لم

---

(١) توني تاونسند، مدرسو الغد: النجاح من خلال المعايير، عرض مقدم في المؤتمر المنعقد في دبي (٣١مارس - أول أبريل٢٠٠٢) م.

يتسن لـه اجتياز عملية تغيير تبعث الحياة في أوصاله، وذلك أننـا فـي حياتنـا الاجتماعيـة والاقتصادية نتوقع التغيير وننشده، وعندما يتعلق الأمر بالمدارس العامـة فإننـا نتشبث بأفكار وآليات عقود سابقة، وربما قرون ماضية"[١].

بينما يشخص باحث ثالث وضع المدارس الحالي، فقدانها القدرة على اجتذاب الأطفال للبقاء داخل جدرانها مع الشعور بالسعادة خلال ذلك بقولـه: " إن المدارس بنموذجهـا الحـالي، ما تزال توليفة عجيبة من المصنع، والملجأ، والسجن، ويسرنا أن نشـهد نهاية هذا المصنع التقليدي. كيف نتوقع من مدرسة على نموذج هذا المصنع أن تلقى ترحيبا من الأطفال؟ "[٢].

أما ملامح الجمود المخيم على أجواء المدارس، وفي داخل أبنيتها، فيشرحه غيرهم بقولـه: " إن المنهاج الدراسي، بالنظر إلى بنيته، لم يتغير فيه شيء طيلة السنوات الخمسين الماضية، والأمر نفسه ينطبق على تناول المدرسين للمنهاج الدراسي، وما يزال الطلاب موزعين على صفوف تحتوي نفس العدد، ويتم هذا التوزيع بشكل رئيس تبعا للعمر، واليوم الدراسي مقسم بصرامة إلى حصص زمنية محددة، وجداول زمنية لا مرونة فيها، وما يزال المدرسون يدرسون المواد التعليمية، وكل ساعة يواجهون مجموعة مختلفة من الطلاب، وما يزال تصميم واستخدام الصفوف كما كان قبل خمسين سنة مضت، وإن تكن قد طـرأت عليـه بعض التغييـرات فـي الـديكور، ومـا يـزال تقييم التعليم تسيطر عليـه الامتحانات الخارجية "[٣].

وفي ظل وضع كالذي سبق وصفه - ولا شك أن كثيرا من أجزاء صورته ينسحب على أوضاع التعليم في واقعنـا العربـي - فإنـه لا بـد من نظـرة عاجلـة باحثـة عن مخـرج حتى لا تصبح مدارسنا متجمدة، أو متراجعة إلى الخلف، بينما الدنيا من حولنـا لا تكتفـي بإسراع الخطى بل تكاد تطير.

هنا يبرز نموذج المدرسة الفعالة كحل يؤخذ به لتصبح عملية التعليم والتعلم قـادرة على تحقيق الغاية الحقيقة من القيـام بهـا، وهـي أن تتـاح للمتعلمين فرص تنميـة قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد، متخطين بذلك كل العوائق التـي تحــول دون تحقيـق ذلك بمـا

---

(١) جيرستنر، وآخرون، ١٩٩٤، ٣.
(٢) هار جريفس، ١٩٤٤، ٤٣ - ٤٤.
(٣) هود، ١٩٩٨م، ١: ٣

فيها الفوارق الاجتماعية والاقتصادية: " تعريفي للمدرسة الفعالة أنها المدرسة التي تكون ناجحة تعليميا مع جميع الأطفال - باستثناء أولئك الذين يعانون من إعاقة مؤكدة سواء أكانت عقلية، أو عاطفية، أو جسدية - وأرى تحديدا أنه ينبغي للمدرسة الفعالة تمكين أطفال الفقراء من التفوق في المهارات الأساسية التي تستخدم في الوقت الحالي لتوصيف إنجازات أقل الأطفال نجاحا بين أطفال الطبقة الوسطى"[١].

ويزيد توني تاونسند دور المدرسة الفعالة وضوحا بقوله: " المدرسة الفعالة هي تلك التي تطور منهجا تعليميا فائق الجودة، وتحافظ عليه، ويكون هذا المنهج مُعَدًّا لتحقيق الأهداف المحددة محليا، أو على نطاق النظام، كما أن جميع طلابها - بعض النظر عن عائلاتهم وخلفياتهم الاجتماعية - يظهر عليهم تحسن على مدى مسيرتهم الدراسية، ونجاح مطلق في تحقيق الأهداف، وذلك اعتمادا على آليات القياس الخارجية والمدرسية"[٢].

" إن فعالية المدارس تتعلق بمسألة أعظم شأنا من مجرد زيادة الإنجاز المدرسي. إن مهارات التعليم، وحب التعلم، وتطوير الشخصية، واحترام الذات، والمهارات الحياتية، وحل المعضلات، وتعلم كيفية التعلم، وخلق مفكرين مستقلين، وأشخاص يتمتعون بالثقة والتوازن جميعها تحتل مرتبة هامة بين نتائج التعليم الفعال، بل أكثر أهمية من مجرد النجاح في مجال ضيق من المبادئ الدراسية"[٣].

التطوير المطلوب في المناهج، المصاحب لتطوير آخر في المدارس يجعل المنهج والمدرسة نمطا مخالفا للنمط المعروف الآن من المناهج والمدارس " يضمن المنهاج الجوهري - الإضافي: أن المجالات التي تعتبرها الدولة هامة بحيث يتوجب على كل طفل تعلمها ومعرفتها، والمجالات الإضافية - وهي المجالات التي يعتبرها مجتمع المدرسة هامة لأطفاله - قد حصلت على الوقت والعناية، والموارد الضرورية لإعداد تَعَلُّم وتقييم مثل تلك المهارات والاتجاهات والمعارف. والمدرسة الجوهرية الإضافية هي مدرسة تولي عناية لكل من: مسؤولياتها الأساسية؛ أي تعليم الأطفال الذين هم تحت

---

(١) ادموند، ١٩٧٨م، ٣.

(٢) نوني تاونسند، مرجع سابق، ٤٨.

(٣) ماكجو، وآخرون، ١٩٩٢م، ١٧٤.

رعايتها، ولنشاطاتها الإضافية، أي تطوير العمليات، والبرامج، والممارسات التي تساعد المجتمع المحلي في تحديد وتلبية الحاجات التعليمية لأعضائه "[1].

وليس هناك أنموذج كلاسيكي، أو مقنن لصورة المدرسة الفعالة، إنما الأمر كما يقولون: " ليس هناك كيفية محددة بخصوص المدارس الفعالة، وهكذا فلا وجود لوصفة جاهزة واحدة يمكن لكل مدرسة تجريبها. إن التعليم عملية عصية على الوصفات الجاهزة "[2]. وليس معنى هذا أن المدرسة الفعالة صورة عبارة عن كائن هلامي غير محدد الملامح، فقد أوضحْتُ ملامحها من خلال كل ما سبق أن كتبته عنها، ولكن المقصود أنها من المرونة بحيث تتسع لابتكارات كل مجتمع مدرسي، وإبداعاته، وقدرته على التطوير في حدود نطاق التفعيل للمدرسة. كما أن إيجاد هذه المدرسة الفعالة، وتطوير ظروف التعليم والتعلم فيها ليس مسؤولية المدرسة وحدها، وإنما هي مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمجتمع بأسره إذ أنه " ينبغي على المدارس القيام بوظيفتها على أكمل وجه، ويجب أن تكون مسؤولة عن النتائج، لكن هناك شعورا متناميا على المستوى الوطني بأن المدارس لا يمكنها وحدها القيام بذلك؛ ذلك أن الأطفال يذهبون إلى المدارس يوما واحدا من كل يومين من العام، ويقضون من (٧) إلى (٨) ساعات في اليوم، وطيلة الوقت المتبقي يكون أطفالنا تحت تأثير العائلة، والجوار، والشوارع، والثقافة الأخرى، ووسائل الإعلام. إذن فنحن جميعا نخلق الظروف التي ينمو فيها أطفالنا، لذلك هناك اعتقاد متنام بأنه إذا رغبنا لأطفالنا أن يكبروا ويتعلموا بشكل جيد، فإنه لا بد لنا من الاهتمام بنوعية وجودة هذه الظروف " [3].

---

(١) توني تاونسند، مرجع سابق، ١٩٩٤م

(٢) ماكجو، وبانكس، وببيرا ١٩٩١م، ١٥.

(٣) كودنج، ١٩٩٤م، ٥

إذا فما هي الملامح العامة لمدرسة من هذا الطراز العالمي الفعال؟

يمكننا أن نجمل تلك الملامح لمثل هذه المدرسة فيما يأتي:

١- امتلاك رؤية واضحة ترتكز على مجموعة من القيم التي توجه سياستها، وإجراءاتها وممارساتها.

٢- التركيز بشدة على نتائج الطلاب؛ بهدف تحسين المنهاج، والممارسات التدريسية.

٣- مجتمع تعليمي مهني يتبنى الممارسات التي تعتمد على المعرفة المؤسسة على التقييم الذاتي المستمر سعيا وراء التفوق.

٤- اتحاد قوي بين أصحاب الشأن بمن فيهم أولياء الأمور، والمدرسون، وأعضاء المجتمع للعمل ضمن شراكة لتطوير إمكانات كل طالب إلى أقصى حد.

٥- إدارة مدرسية منفتحة، وشفافة، وموثوقة على المستوى العام، نظرا لإنجازاتها التعليمية، واستعمالها الأموال العامة بشكل مناسب.

إن المدارس من حيث تصنيف أدائها ونتائجها ومدى تطورها، تنقسم إلى خمسة أنواع من المدارس:

١١- مدارس متقدمة (أي أنها فعالة، وفي تحسن مستمر).

١٢- ومدارس متراجعة (أي أنها فعالة، لكنها في تراجع عن فاعليتها بدلا من الاستمرار، أو حتى الثبات).

١٣- مدارس ثابتة (أي أنها جيدة لكن دون تطوير).

١٤- مدارس مجتهدة (أي أنها غير فعالة، إلا أنها في تحسن).

١٥- مدارس غارقة (أي أنها غير فعالة، وتزداد سوءا).

مدارس متقدمة	مداس متراجعة
مدارس مجتهدة	مدارس غارقة

إن المدارس تواجه تحديات كبيرة، يفرضها التطور الدؤوب في العلم وتطبيقاته، كما تفرضها النظرة الاقتصادية في إطار ما يعرف باقتصاديات التربية، والنظرة الفاحصة لمقدار مناسبة المدرسة لأداء المهام التي يوكلها المجتمع إليها، ومدى التطوير الذي تحدثه في مناهجها:

وفي مواجهة السؤال: كيف تؤثر التطورات التقنية على المدرسة؟ يضع توني تاونسند هذا الطرح الذي لا يخلو من طرافة خيال، لكنه يوضح مقدار اتساع دائرة ما يمكن أن يأتي به المستقبل من تطورات قد تكون في نظرنا اليوم ضربا من اللامعقول، يقول: " ينبغي علينا إعداد أنفسنا لإمكانية أن يكون لدينا - في وقت ما من المستقبل - صفوف عملية؛ حيث يقوم الطلبة بتوصيل خوذهم وقفازاتهم إلى الحواسيب في المنزل فيصبحوا وسط زملائهم في المدرسة، أو ربما يكون لدينا طلاب يغادرون باب المنزل ليخطوا في سهوب أفريقيا، أو جليد قارة القطب الجنوبي، مثل هذه التطورات ليست أقل أو أكثر مما كانت تبدو عليه الإنترنت لعلماء الأربعينيات الذين ربما توجب عليهم المشي حمس دقائق للانتقال من أحد طرفي حاسوبهم إلى طرفه الآخر"(١).

وليس لكلام تاونسند أن يبدو غريبا علينا، فإن توماس واتسون رئيس شركة IBM لصناعة الكمبيوتر قال سنة (١٩٤٣م) وهو يقدر الطاقة الشرائية المتاحة عالميا لشراء الحواسيب بقوله (أعتقد أن هناك سوقا عالمية تستوعب خمسة حواسيب تقريبا). فما الذي نراه اليوم؟ إننا نرى في موقع العمل الواحد، في بناية واحدة العشرات من الحواسيب، فكم عددها يا ترى على مستوى العالم؟ وكيف ننظر اليوم إلى تصريح توماس واتسون السابق في تقديره لاستيعاب السوق العالمية للحواسيب المنتجَة؟؟!!

(١) توني تاونسند، مرجع سابق.

وفي مواجهة السؤال: هل المدارس ذات تكلفة فعالة اقتصاديا بالنظر إلى إمكانية ارتيادها، والقاعدة العريضة لمن يتكفلون بتغطية مطالبها واحتياجاتها؟ يقول (شابلز ١٩٨٩م):

" تقدم مدارس ٢٠/٢٠ خدماتها إلى ٢٠% من السكان (الأطفال)، طوال ما نسبته ٢٠% من الوقت، ست ساعات ونصف يوميا، لمدة ٥ أيام أسبوعيا، ٤٠ أسبوعا سنويا.

وتفتح مدارس ١٠٠/١٠٠ أبوابها طيلة الوقت لكل من يرغب في الاستفادة منها: الأطفال، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع جميعهم، متاح لهم ارتياد المدرسة".

إن مدارس ٢٠/٢٠ التي تقدم الخدمة لخُمْس أفراد المجتمع (الأطفال فقط) هي المدارس الحالية غير الفعالة، ومدارس ١٠٠/١٠٠ التي تعمل اليوم بطوله ليفيد من خدماتها كل أفراد المجتمع - متى شاءوا وتوافر لهم الوقت - هي المدارس الفعالة القادرة على مواجهة التحديات المستقبلة (وبخاصة من ناحية اقتصادية).

وهل المدارس اليوم مناسبة لأداء ما أقيمت له المدارس من أهداف في ضوء التطور المستمر في مجتمع اليوم والغد؟

يقول (كار، ١٩٤٢م): الكثير من المدارس يشبه الجزر الصغيرة، فهي مفصولة عن البر الرئيس للحياة بخندق عميق من العادة والتقليد، وعلى عَرْض هذا الخندق جسر متحرك، ينخفض في فترات معينة خلال اليوم ليعبره صباحا المقيمون إقامة جزئية إلى الجزيرة، وليعودوا إلى البر الرئيسي مساءً. لماذا يذهب الصغار إلى الجزيرة؟ إنهم يذهبون إليها ليتعلموا كيف يَحْيَوْنَ على البر الرئيسي".

وهذا تصوير مرير لعدم مناسبة المدرسة للمهمة المنوطة بها، إن الأطفال من قبْل، ومن دون ذهاب إلى المدرسة يعيشون على البر الرئيسي، فما جدوى الذهاب إلى المدرسة إذا كانت النتيجة هي مجرد تعليمهم ممارسة ما يمارسونه بالفعل؟!!

ولعل النقطة الباقية في التحديات هي تطوير المناهج، بل العقدة في تطبيق ما نتصوره، فكيف نضمن – من خلال منهاج مطور – أن نحسن نتائج التعليم ليواكب المنتظر من مدرسة فعالة؟

إننا نحتاج لتحقيق هذه الغاية، أو لمواجهة هذا التحدي إلى:

١- حزمة راقية جدا من الاعتقادات والمفاهيم.

٢- وقيادة قادرة على تبني هذه الحزمة من المفاهيم والاعتقادات، وتنسيق الجهود من أجل تبني غرسها وتحقيقها.

٣- ومجموعة من المعايير والأهداف الإجرائية التي تحقق ما تبنته الإدارة وتنسق لتحقيقه.

٤- وآليات لمراقبة التنفيذ، وتقويم النتائج أولا بأول.

٥- واستراتيجيات تدريسية صفية تكون قادرة على إبراز ما تم التخطيط له من أهداف.

٦- وفرق للتعليم تمثل هيئة تدريس وتدريب قادرة على تحقيق الأهداف.

٧- وتنظيم للمدرسة والصف الدراسي يحقق أنسب البيئات التعليمية لتحقيق الأهداف.

٨- وقدرة على التدخل للتوجيه، وتقديم المساعدة ضمانا لاستمرار الأداء.

٩- و شراكة من البيت والمدرسة تضمن تناغم الأداء بحيث لا يتعارضان، وتضمن تقديم العون حين يطلب.

وأخيرا وجب أن نعلم أن هناك اختلافا كبيرا جدا بين منحى التفكير (في حقل التعليم والتعلم ونواتجهما وآثارهما المجتمعية)، في الألفية الثانية التي انتهت بنهاية القرن العشرين، والألفية الثالثة التي بدأت ببداية القرن الحادي والعشرين وهو ما يمكن أن نتبينه من خلال المقارنة الآتية بينهما:

منحى التفكير في الألفية الثالثة	منحى التفكير في الألفية الثانية
*يمكن اكتساب المعرفة بالأشياء من عدة مصادر .	*لا يمكن اكتساب معرفة هامة إلا ضمن مرافق تعليمية رسمية .
* يجب على الجميع فهم العملية التعليمية وامتلاك مهارات التعليم الأساسية .	*يجب على الجميع معرفة الجوهر العام للمضمون .
* يحكم المتعلم عملية التعلم، إذ أن ما يجب تعلُّمُهُ، ووقت التعلم، وكيفية تعلُّمُه يحددها المتعلم .	*يتحكم المعلم بالعملية التعليمية إذ أن طبيعة ما يتم تعليمه، ووقت تعلمه، والطريقة الواجبة للتعليم، كل ذلك يتم تحديده من قبل شخص مهني .
*الثقافة والتعلم نشاطان بينهما تفاعل شديد، والنجاح يعتمد على قدرة المتعلمين على العمل سويا كفريق واحد .	*الثقافة والتعلم نشاطان فرديان. والنجاح يعتمد على قدرة المتعلمين كأفراد على التعلم .
*التعليم الرسمي هو أساس عملية التعلم مدى الحياة .	*التعليم الرسمي يهيئ الناس للحياة .
*يوفر التعليم الرسمي مجالا من التفاعلات بين المتعلمين، وعالم الأعمال، والتجارة، والسياسة .	*فور مغادرتك التعليم الرسمي تدخل عالم الواقع .
*كلما ازدادت قدراتك، وقابليتك للتطور ازددت نجاحا .	*كلما ازدادت مؤهلاتك العلمية ازددت نجاحا .
*تمويل التعليم الأساسي من قبل الحكومة، والموارد الخاصة .	*تمويل التعليم الأساسي من قبل الحكومة.
*ما " المدرسة " إلا احتمال من عدد وافر من الاحتمالات في رحلة التعليم.	*التعليم " و " المدرسة " تعبيران يعنيان نفس الشيء .

* * * * *

الأخذ باستراتيجية العلم الذاتي سبيلا للتعلم المستمر(*)

Using Self-Learning Strategies as an Approach for Continuous Learning

التعلم الذاتي هو تلك العملية التي تحصل نتيجة تعليم الفرد نفسه بنفسه من خلال" مجموعة من العمليات التي تساعد على تحسين التعلم، عن طريق تأكيد ذاتيات الأفراد المتعلمين من خلال برامج تعليمية مقننة تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلمين والطلاب على السواء، أو هو قيام التلميذ بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة" (سالمة،بشارة ١٩٨٥).

ويقوم التعلم الذاتي على مجموعة من الأسس العامة التي تتمثل في: الأسس الفلسفية والأسس التربوية، والأسس النفسية، والأسس الفسيولوجية.

ويعد التعلم الذاتي سبيلا ناجحة إلى التسلح بمهارات هدف التعلم مدى الحياة، ويحتاج الأخذ الجاد بهذا الأسلوب إلى إحداث نقلة نوعيةوكيفية من الأسلوب التقليدي السائد في معظم الجامعات الآن، وهو التلقين عن طريق المحاضرة إلى أسلوب التعلم الذاتي، لكن واقع الجامعات العربية الحالي من حيث كوادر التعليم فيها، والأعداد الكبيرة من طلبتها، والإمكانات المادية المتاحة والعتاد التعليمي المتوافر، والنظرة السائدة نحو الاستثمار البشري بالتعليم، وغير ذلك يقف - حاليا على الأقل - عوائق في طريق تعميم هذا الأسلوب في الجامعات العربية.

وحتى لا يبقى التعلم الذاتي قناعة شخصية لدى بعض المتحمسين له من التربويين، يجب وضع استراتيجية (أو على الأقل تصور افتراضي) لتعميم هذا الأسلوب في الجامعات العربية يكون قادرا على إقناع جهات: التخطيط التربوي، وسلطات اتخاذ القرار بما يكفي لتعميم هذا الأسلوب، فضلا عن الكوادر التدريسية في الجامعات التي ما تزال ترى في أسلوب المحاضرة طريقا أسهل وأسرع لإنجاز مهمة تعليم الطلبة الجامعيين.

(*) شارك المؤلف بهذا البحث في مؤتمر جامعة الأقصى بفلسطين حول تطوير التعليم الجامعي عام ٢٠٠٤م، وتم عرضه ومناقشته خلال ندوة تقاربية (فيديو كونفرانس) في مقر جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بالإمارات حيث كان المؤلف يعمل أستاذاً مساعداً لطرائق التدريس.

مفهوم التعلم الذاتي

تتعدد مفاهيم التعلم الذاتي وفق المدرسة الفلسفية والخلفية الفكرية التربوية لكاتب المفهوم..

ف" بافلوف " رائد المدرسة السلوكية يعرف التعلم الذاتي " كمفهوم سلوكي " بقوله "إن الفرد يمكن أن يتغير إلى الأحسن ومن الداخل، إذا توافرت في حياته فحسب الظروف الملائمة لإحداث هذا التغيير، ويعضد هذا التغيير ما يتصف به نشاطنا العصبي الراقي من مرونة، وقابلية للتشكيل والتكوين، وما ينتظم فيه من إمكانات كامنة وهائلة"(منصور: ١٩٧٧: ٢٦).

وهذا تعريف يعتمد على طبيعة التركيب الفسيولوجي للفرد المتعلم، والقدرات الطبيعة التي يوفرها هذا التركيب إذا ما توافرت الظروف المساعدة على إحداث التغيير المنشود من خلال التعلم الذاتي، وهو الأمر الذي توفره الجامعة كمؤسسة تعليمية (أو وسط وبيئة تعلمية) تدار على أساس تنشيط قدرات الطالب ليحصِّل بنفسه، وطبقا لقدراته، ما تتيحه له المصادر التي توضع بين يديه. يُعَضِّدُ المعنى السابق هذا المفهوم للتعلم الذاتي الذي يعرفه بأنه " التعلم الذي يوجَّه إلى كل فرد وفقا لميوله، وسرعته الذاتية، وخصائصه، بطريقة مقصودة، ومنهجية منظمة" (منصور: ١٩٨٣: ٣٠).

ويعلق "جامل " على تعريف " بافلوف " بقوله: " فالتغيير من الداخل هو انعكاس للمتغيرات ولاستثمارات التي تأتي من الخارج، وتأثر الفرد بالعوامل الخارجية هو الذي يحرك فيه هذا التغيير، ويوجهه إلى الارتقاء بشخصيته، ومن ثَمَّ يتضح دور التوجيه والإرشاد التربوي في جعل التعلم الذاتي أسلوبَ حياةٍ معتادا يحفز الفرد إلى السعي الدائب لأن يعلم نفسه، ويرتقي بشخصيته وبالتالي فإن التعلم الذاتي وفقا للمفهوم السلوكي هومحاولة الفرد القيام بسلوك واع منظم الغرض منه الارتقاء بشخصية الفرد تحت الإشراف والتوجيه"(جامل: ١٣٠)، والجزء الأخير من تعليق "جامل" يوضح أدوار أطراف التعلم الذاتي، فهي: (القيام بسلوك واع منظم) من جانب المتعلم، وهي (الإشراف والتوجيه) من قبل المعلم، بينما يتفق الطرفان - عن وعي - على الغاية المقصودة، وهي: (الارتقاء بشخصية الفرد).

ويمزج مفهوم آخر للتعلم الذاتي بين طبيعة التركيب الفسيولوجي للمتعلم وقدراته، ومعطيات العلم وتطبيقاته؛ باعتبار الأول مستخدما، والآخر وسيلة ووسائط لتحقيق التعلم الذاتي، فيقدم التعلم الذاتي على أنه" الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية وأشرطة "فيديو"، وبرامج تلفزيونية، ومسجلات، وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والارتقاء لتحقيق أهداف تربوية منشودة للفرد "(اللقاني، وآخر: ١٩٩٠: ١١٠).

ويتوافق المفهوم السابق للتعلم الذاتي، مع المفهوم القائل بأن التعلم الذاتي هو: " مجموعة من العمليات التي تساعد على تحسين التعلم، عن طريق تأكيد ذاتيات الأفراد المتعلمين، من خلال برامج تعليمية مقننة، تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلمين والطلاب على السواء"(سالمة: ١٩٨٥).

ومن المفاهيم المقدمة للتعلم الذاتي أنه التعلم الذي يشير إلى " نشاط التلميذ الذي يقوم به بطريقة مستقلة، معتمدا على ذاته وإمكاناته الشخصية، بهدف الارتقاء بشخصيته، فالتعلم الذاتي أسلوب يقوم به الفرد بالمرور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة؛ لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى يبدأ ومتى ينتهي، وأي الوسائل يختار، وهو المسؤول عن تعلمه، والنتائج والقرارات التي يتخذها (موسى: ٢٠٠٢: ٢٢٦). وهذا المفهوم وإن كان فيه بعض الإطلاق لدور الطالب، وبعض التهميش لدور المعلم (الإشراف والتوجيه التربوي)، إلا أنه يتفق مع المفهوم الذي يقدم التعلم الذاتي على أنه " النشاط الواعي للفرد الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي بهدف تغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء (منصور: ١٩٧٧: ٣٦).

ومن التعريفات الإجرائية للتعلم الذاتي ذلك التعريف الذي يميز بين نوعين من التعلم الذاتي وفق ظروف، ونظم تحقيقه، فيعرفه بأنه " ذلك النوع من التعليم المفرد الذي لا يتم داخل حجرة الصف، ودون التزام بالقواعد والأنظمة الرسمية، ويتم من خلال:

١- **التعلم الذاتي غير المبرمج**: وهو استراتيجية في التعلم المفرد الذي يعتمد على القراءة الذاتية من المتعلم بعيدا عن الاستراتيجيات التعليمية الثابتة، مثل قراءة الكتب العلمية وغير العلمية، والتثقيف الذاتي.

٢- **التعلم الذاتي المبرمج**: هو استراتيجية في التعلم المفرد يتم من خلالها تدريس المتعلم مساقا تعليميا من خلال مشاركاته المباشرة الإيجابية، وتلقيه التغذية الراجعة المناسبة التي تمكنه من تنفيذ الاستراتيجيات بطرق آلية أو غير آلية مثل: الحقيبة التعليمية والجامعات المفتوحة، والتعلم عن بعد "(الخوالدة، وآخر: ٢٠٠١: ٢١٨).

ويقترب تعريف "الخوالدة "في جزئه الأول (غير المبرمج) من المفهوم المعرفي للتعلم الذاتي الذي يعرفه بأنه " هدف يكتسبه الفرد خارج المؤسسات التعليمية عن طريق العمل الاستقلالي، ويتمثل الوسيط الأساسي للتعلم الذاتي في الدراسة المستقلة لما يكتب في مجلات العلم، والفن، والأدب والسياسة، وغير ذلك. وتعتبر الصحف والمجلات، والإذاعة والتلفزيون والمكتبات والمعارض، والمتاحف والسينما، والمسرح، ومخالطة أشخاص على درجة طيّبة من العلم، واللجوء إلى الثقافة في ميادين المعرفة والخبرة، وحضور المحاضرات والندوات وغير ذلك من مصادر التعلم الذاتي "(جامل: ١٣).

خلاصة القول في التعلم الذاتي أنه " ليس نشاطا معرفيا، أو نمطا سلوكيا فحسب، ولكنه اتجاه شخصي، وأسلوب حياة للفرد في تحقيق ذاته، فهو أسلوب يسعى فيه المتعلم إلى تحقيق الأهداف الموضحة عن طريق تفاعله مع الماد التعليمية، والسير من خلال مشاركته النشطة والإيجابية في المواقف التعليمية، وتحصيل المعرفة وفقا لقدراته واستعداداته، وإمكاناته الخاصة وسرعته الذاتية، مع أقل توجيه من المعلم.

والتعلم الذاتي بالرغم من أنه يعد " واحدا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، ودعت المناهج الدراسية إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته "(جامل: ١١) ليس أسلوبا حديثا بالمعنى الكامل لهذه الصفة ولا هو جديد مستحدث لم يعرفه

التراث التربوي الإسلامي من قبل؛ فإننا نرى منهجه واضحا في قول علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - " كل يوم لا أزداد فيه علما، فلا بورك في طلوع شمس ذلك اليوم "، كما نجده واضحا في رد عبد الله بن المبارك، على من سأله: لو أن الله أوحى إليك: تموت العشية. فماذا تصنع اليوم؟ فرد ابن المبارك قائلا: أقوم وأطلب العلم.

كما نجده في هذه الإشارة التربوية الموجزة الواردة في كلام أبي حامد الغزالي في إشارته إلى أن المربي كالطبيب؛ لو عالج جميع المرضى بدواء واحد لقتلهم جميعا، وكذلك المربي يجب أن يعامل كل تلميذ المعاملة التي تناسب سنه ومستواه وطاقته.

* * * * *

الأسس العامة للتعلم الذاتي

الأسس الفسيولوجية:

العلاقة بين النضج والتعلم علاقة وثيقة؛ فالتعلم لا يحدث إلا بوصول النضج إلى مستوى تشريحي معين، كذلك فإن التعلم لا يتأخر عن النمو ولا يواكبه، وإنما يقوده على صورة تؤدي إلى الارتقاء بالشخصية ونمائها " ويؤثر النضج في عملية التعلم من حيث أنه يمكّن الفرد من تعلم أنماط متعددة من السلوك يتعذر اكتسابها دون اكتمال الأجهزة الحسية الخاصة بها(الزغلول: ٢٠٠١: ٨٩) كما أنه " يرى علماء النفس أن نمو الفرد يرتكز على نضج الأعضاء الداخلية وخاصة أجزاء الجهاز العصبي ومركزه، وبدون وصول الفرد إلى مستوى معين من النضج التشريحي لا يتحقق النمو"(بركات: ب. ت: ١١٢).

كما أن الاستعداد - وهو الحالة التي يكون فيها الفرد قادرا على تعلم مهمة ما أو خبرة ما - يرتبط في كثير من الحالات بعامل النضج الذي يزود الأفراد بالإمكانية والقابلية التي تثير الاستعداد للتعلم " وبهذا فإن الاستعداد يشير إلى حالة ترتبط بالنضج الداخلي للفرد وعمليات التدريب والخبرة (الزغلول: ٢٠٠١: ٩١) وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا بالدراسات المتعلقة بالسيادة المُخِّيَّة النصفية، ولفتت الانتباه إلى أهمية تحديد الفروق الموجودة بين النصفين الكرويين للدماغ، سواء في بنائهما النفسي أو طريقة معالجتهما للمعلومات (جامل: ١٥).

وبيْن العلماء اتفاقٌ على أن النصفين الكرويين للدماغ يسهمان بطرق متعددة في تعيين الأمور المرتبطة بالسلوك الإنساني، ويتميز بعض الأفراد بسيادة النصف الأيسر من المخ بينما يتميز الآخرون بسيادة النصف الأيمن منه، كما يتفقون على أثر هذه السيادة أو تلك في عملية التعلم " حيث أبرزت الدراسات أن النصف الأيسر من المخ له السيادة في معالجة العمليات العقلية العليا: كالتعامل المجرد، والتعامل المنطقي، والتعامل مع المثيرات اللفظية واللغوية، والتعامل مع المواقف ذات الطبيعة الجزئية التحليلية الناقدة، في حين أن سيادة النصف الأيمن تعني معالجة العمليات العقلية الأبسط والمتعلقة بالنواحي والوظائف الحسية والحركية والانفعالية بجانب الاهتمام بالاتساق الكلي، والتعامل مع المواقف ذات الطبيعة الحسية والانفعالية بالاستجابة العاطفية،

وتفسير لغة الأجسام، واستخدام الخيال في التفكير والابتكار والتجديد(شريف: ١٩٩٣).

وتظهر علاقة ما سبق بالتعلم الذاتي إذا ما علمنا أن الطلبة ذوي السيادة المخية اليسرى هم أصحاب الاستقلال في الإدراك، وأنهم أفضل - في التعلم الذاتي - من المعتمدين إدراكيا.

كما تبرز العلاقة بين التعلم الذاتي وبين فسيولوجيا المخ البشري والجهاز العصبي للإنسان من معرفتنا أنهما ينطويان على قدرات واستعدادات كامنة تهيئ للإنسان القدرة على الاستمرار في الزيادة والنماء، وأن طبيعة تكوين الخلايا المخية تمكن الإنسان من الاستمرار في التعلم مدى حياته كلها " وتبرهن أحدث الكشوفات العلمية في المخ على عملية الاستمرارية في قابلية الإنسان للتعلم فقد أعلن الدكتور هربرت هوج Herbert Huge بألمانيا عن اكتشافه أن خلايا المخ لا تموت مع التقدم في السن... وبذلك يستطيع الإنسان أن يظل يتعلم ذاتيا، ويفكر ويبدع ما امتدت به الحياة بفضل تلك الملايين من خلايا المخ " (بركات: ب. ت: ١١٣).

ولأن التعلم الذاتي في جوهره عملية تنمية ذاتية واعية مقصودة من التنظيم الذاتي؛ فإنها تجد لها هذا الأساس المدعم للتعلم الذاتي من الحقائق العلمية المتعلقة بفسيولوجيا المخ البشري والجهاز العصبي الإنساني.

الأســـس الفـــلسفـــية:

يواجه عالمنا شكلين من الزيادة والتضاعف يخرج كلاهما عن حدود السيطرة عليه:

أولهما: الزيادة السكانية (أو بالأحرى الانفجار السكاني).

والآخر: الزيادة المعرفية (أو ما اصطلح على تسميته: الانفجار الثقافي).

والزيادة السكانية تعني زيادة عدد الأفراد، والفرد هو غاية التربية، والتربية وثيقة الصلة بالثقافة؛ لأن الثقافة هي وسيلة التربية في تشكيل الأفراد " وقد ازدادت المعلومات زيادة هائلة وترتب على ذلك تقادم المعلومات بسرعة جعلت من الصعب إلمام العقل البشري بكل أبعادها حتى في مجال واحد، واقتضى ذلك تطوير العملية والتربوية بحيث تستجيب لمتغيرات العصر الذي من أبرز خصائصه أنه عصر التقدم العلمي،

والتزاوج بين العلم والتكنولوجيا، وأنه عصر الانفجار السكاني" (جامل: ١٧).

والصعوبة الكبرى الناشئة عن الانفجار المعرفي متعددة الجوانب؛ إذ ليس في استطاعة العقل الإحاطة بالمستجدات المعرفية حتى ولا في تخصص دقيق واحد من التخصصات المعرفية والأصعب هو أن ما يتعلمه الفرد اليوم يصبح غدا - في ظل تجدد المعلومات وتطبيقاتها التكنولوجية - من تاريخ العلم، وحتى تستطيع التربية (من خلال المدرسة) أن تعد جيلا يستطيع مسايرة انفجار المعرفة، ويقوم بدور في تطويرها لابد من تحقيق أمرين:

أولهما: تطوير أهداف التربية لتتحول من الحفظ والاستظهار للمعرفة والعلم إلى أهداف مستحدثة قائمة على التعلم الذي يستمر مدى الحياة.

والآخر: استخدام ممارسات تربوية تمكن من تحقيق الأهداف المستحدثة.

وكلا الأمرين لا يتحقق إلا من خلال ممارسة التعليم على نمط التعلم الذاتي.

أما الصعوبة الكبرى الأخرى الناشئة عن الانفجار السكاني، فتتمثل في زيادة الإقبال على التعليم مما يعني " زيادة أعداد التلاميذ المقبولين في كل مدرسة، وارتفاع كثافة الفصول، وبالتالي اتساع الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات والميول والاتجاهات والرغبات، وطرق التفكير، وأساليب التعلم فلكل متعلم مميزاته ودوافعه، ونمط تعليمه الخاص الذي لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار عند تنفيذ الخطط التعليمية "(عميرة: ١٩٧٣)، ولأن المعلم الحالي - في معظم مؤسساتنا التعليمية لا يستطيع - بطرائقه التقليدية - أن يراعي هذه الفروق التي تزداد كل يوم تباينا وتنوعا - بسبب كثرة أعداد التلاميذ - الأمر الذي ترتب عليه انخفاض كفاءة العملية التعليمية؛ فقد صارت الحاجة ملحة إلى أساليب تعليمية حديثة تُمَكّن المعلم من تصحيح مسار العملية التربوية الأمر الذي يحبذ استخدام أسلوب التعلم الذاتي.

الأســـس التربوية للتعلم الذاتي:

تكاد الفلسفات التربوية الحديثة - والإنسانية منها بصفة خاصة - تشجع على تبني أسلوب التعلم الذاتي؛ لاتساق كثير من أفكار الفلسفات الإنسانية في التربية مع منهجية التعلم الذاتي فيرى (جودمان) أن التعلم الذي يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد لا يمكن إلا أن يكون تعلما ذاتيا وأن التعلم عملية تستمر مدى الحياة، وما المدرسة إلا إحدى المؤسسات التي يتعلم الفرد عن طريقها، ويقدر الفرد على التعلم في المنزل أو المكتبة أو المسجد أو الشارع، أو غير ذلك من المؤسسات.

أما (روجرز) فيذهب إلى أن دور المعلم في العملية التعليمية ليس إلا دور الوسيط المسهل لعملية التعلم، وأن أفضل أنواع التعلم هي المبنية على حاجات ورغبات وميول واستعدادات وقدرات المتعلمين، وأن الهدف من التربية لم يعد مجرد نقل المعلومات من جيل إلى جيل آخر أو حشو أذهان المتعلمين بها، بل إن هدفها هو تكوين الشخصية المتكاملة، وإعداد الفرد القادر على مواصلة التعلم في المستقبل.

ويذكر (جودمان) أن الإنسانيين وعلى رأسهم (روجرز) يرون ضرورة تركيز العملية التعليمية حول المتعلم؛ إذ هو محورها المسيطر على متغيراتها، وكذا يرون إعطاء الحرية للمتعلم في تحديد ما يريد أن يتعلمه ويشير (أي جودمان) إلى أنه من الصعوبة بمكان تعلم شيء إلا إذا كان - هذا الشيء - يُرْضِي حاجة أو رغبة أو فضولَ المتعلم.

ولأصحاب الفلسفة الإنسانية في التربية أدلتهم التجريبية المعتبرة على مناسبة منهج التعلم الذاتي لتحقيق فلسفتهم التربوية منها:

- أن التعلم الذاتي له تأثيره الكبير على شخصيات المتعلمين، وثقتهم بأنفسهم، وسهولة التعامل مع الغير، واستمرار نمو شخصياتهم.

- وأن تطبيق منهج التعلم الذاتي لم تكن له أية آثار ضارة على التحصيل الدراسي، فضلا عن تحقيق ما سبقت الإشارة إليه من منافع.

إن أفكار أصحاب الفلسفة الإنسانية (أو المدرسة الإنسانية) في التربية يجملون آراءهم في النقاط الآتية:

- أن نقل المعرفة إلى التلاميذ عن طريق التدريس يصبح عملا ذا معنى فقط إذا تم في بيئة استاتيكية لا تتغير.

- وأن الواقع يؤكد أن البيئة التي يحيا فيها الإنسان المعاصر دائمة التغير.

- وأن ما يدرسه اليوم في العلوم البحتة كالفزياء مثلا - على أنه الجديد سوف يصبح قديما خلال عدة سنوات، وما يقدم إلى المتعلم اليوم على أنه حقائق تاريخية إنما يعتمد إلى حد كبير - على مزاج الثقافة التي سجل في ظلال سيادتها، وأن حقائق العلوم الطبيعية والإنسانية في تغير مستمر.

- لذا يلزم إذا أرادت التربية المحافظة على بقاء الإنسان أن تغير أهدافها فتصبح هذه الأهداف: تيسير التغير، والتعلم عن طريق تزويد المتعلم بآليات تحقيق ذلك، بحيث يتعلم كيف يتعلم، وأن المعرفة المتاحة آنيا لا دوام لها، وأن البحث عن المعرفة وتحصيلها من مصادرها الرئيسة هو السبيل الوحيد لتحقيق أمنه واستقراره.

- لذا تصبح الوظيفة الرئيسة للتربية - كما يراها "ماسلو" - هي: العمل الجاد على مساعدة الأفراد على تنمية أنفسهم، وتحقيق ذواتهم، وإكسابهم الوسائل التي تمكنهم من ذلك.

- وأخيرا، فإن التعلم المستمر - عن طريق التعلم الذاتي - هو ركيزة التطور التربوي، وإصلاح نظم التعليم وتجديدها في عصر ثورة المعلومات.

والخلاصة لما سبق" أن دور كل من المعلم والمتعلم قد تغير في ظل أفكار الاتجاه الإنساني؛ فلقد أصبح على المتعلم أن يكون مشاركا نشطا في العملية التربوية، وذلك فيما يختص باتخاذ القرارات التي تتصل بالموضوعات التي يتعلمها وكيفيةِ تَعَلُّمِهَا، وأصبحت مهمة المعلم تنحصر في تيسير وتسهيل عملية التعلم، والعمل على خلق الجو الذي يشعر فيه التلاميذ بالحرية والأمن لتحقيق نموهم المعرفي، والوجداني، والحركي، ومساعدة كل تلميذ على التعرف

على استعداداته وإمكاناته وقدراته "(جامل: ٢٠).

الأســـس النفسيـــة للتعـــلم الذاتي:

لا خـلاف بـين المـربين اليـوم علـى أن كـل فـرد مـتعلم إنمـا يمثـل حالـة قائمـة بـذاتها، وأن هنـاك فروقـا بـين أفـراد العمـر الزمنـي الواحـد فـي نـواح متعـددة، كالـذكاء، والقـدرة علـي التحصـيل، والفهـم والإدراك، ومسـتوى النضـج، كمـا أن بيـنهم فروقـا فـي إدراك الطـرق التـي يتعلمـون بهـا، وفـي ميـولهم نحـو المـواد الدراسـية، وفـي مسـتوى دافعيـتهم للـتعلم " وتطبيقـا لهـذا كانـت الـدعوة إلـى ضـرورة جعـل عمليـة الـتعلم عمليـة فرديـة، بحيـث يُنْظـر إلـى المـتعلم علـى أنـه شـخص فـريد فـي خصائصـه، وأنـه يتعلـم بطريقـة أفضـل تحـت أسلـوبٍ وطريقـةٍ معينـة (Gone: 1975: 125)".

هذا الأمر المعترف به، والمصطلح على تسميته: "الفروق الفردية " لم تختلف على الإقرار به مدارس علم النفس، إنما كان الاختلاف على أسلوب وكيفية التعامل معه، أو التغلب عليه، وقد ظهر في ميدان علم النفس ثلاثة اتجاهات في التعامل مع هذه الفروق الفردية:

أولها: **الاتجاه التجريبي**: ويرى أصحابه أن من الممكن أن يتعلم الأفراد بلا حدود من خلال الإجراء الاشتراطي (Operant condition)؛ فطالما أن بإمكان الفرد إصدار استجابة معينة يمكن تعزيزها، فإن هذا التعزيز يزيد من احتمالات تكرارها في المرات التالية، ومن ثم من فرص تعلمها (Skinner: 1968: 72).

ويتعامل هذا الاتجاه مع الفروق الفردية من أجل التغلب عليها - مع البيئة التعليمية، ويرى أصحابه أنه بالتحكم في البيئة التعليمية؛ بالإعداد الجيد لمادة التعليم، واستخدام أساليب التعزيز السالب والموجب باستخدام التشكيل والتعميم، يمكن أن تتوافر لكل متعلم الفرصة لتحقيق المستويات المطلوبة.

والاتجاه الثاني هو: الاتجاه الارتباطي: ويقـيم أصـحاب هـذا الاتجـاه موقفـهم مـن الفروق الفردية على ثلاث نقاط متتالية:

أولاهـا: تحديـد الفـروق الفرديـة بـين التلاميـذ باسـتخدام مقـاييس الـذكاء

والاستعدادات.

والثانية: وضع التلاميذ في المقررات والصفوف الدراسية المختلفة تبعا لقدراتهم، وإمكاناتهم، وبذا تتاح لهم فرص تحقيق النجاح المنشود.

والثالثة: إذا أظهرت النتائج أن تلميذا لا تتوافر لديه القدرة على النجاح في مقرر معين، أو صف دراسي ما، فمن الأفضل نقله إلى مستوى أقل؛ لنحميه من مواجهة الفشل الذي ينتج عنه ضعف ثقته بنفسه.

والاتجاه الثالث هو: اتجاه التفاعل بين الطريقة والاستعداد: وقد ظهر هذا الاتجاه للجمع بين الاتجاهين السابقين اللذين يرى أولهما أن التغلب على الفروق الفردية يكون بتحسين طرق التدريس، وإثراء بيئة التعليم، بينما يرى الآخر ضرورة انتقاء الأفراد وتصنيفهم تبعا لقدراتهم.

ويعَرَّف " التفاعل بين الطريقة والاستعداد " بأنه " الموقف التعليمي الذي يمكن أن نوفره للمتعلم، آخذين في الاعتبار أن هذا المتعلم ذو خصائص فريدة سواء أكان ذلك في الجوانب العقلية أم الانفعالية أم الجسمية، وأنه يتعلم بطريقة أفضل تحت أسلوب أو طريقة معينة (Cronbach &Snow: 1975: 86).

والمتأمل للاتجاهات الثلاثة السابقة، وطرق تعاملها مع الفروق الفردية يتضح له أن التعلم الذاتي هو أفضل أساليب التعامل مع الفروق الفردية، وذلك:

- لأن من أهم خصائصه مراعاة سرعة(أو بطء) التعلم حسب إمكانات المتعلم وسرعته أو بطئه.
- ولأنه يسمح لكل متعلم بتحديد المسار الذي يناسبه لتحقيق أهدافه.
- ولأن تعدد الأنشطة في أساليبه المختلفة يتيح للمتعلم اختيار ما يشاء منها، وإن اتفقت نهايات تلك الأنشطة على تحقيق أهداف موحدة.
- ولأنه يعطي المتعلم فرصة التعلم ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة أو أن يدرس بشكل مستقل.

" وعندما تتوجه التربية نحو مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فإنها تصبح بحق قوة فعالة في تطور المجتمع وتقدمه، ولا يمكن أن تعالج مشكلة الفروق الفردية داخل المدارس بالأسلوب التقليدي، بل لابد من استخدام أسلوب التعلم الذاتي لمراعاة ما بين التلاميذ من فروق "(الديب: ١٩٨٤: ٩٨).

النقلة من (التعليم بالمحاضرة) إلى (التعلم الذاتي):

يسود نظام التعليم بالمحاضرة أروقة وقاعات الدراسة بجامعاتنا العربية سيادة تكاد تكون مطلقة، بلغ اتساع نطاقها حد أن الأنشطة والفعاليات الحرة (غير التدريسية) الاجتماعية منها والثقافية في أروقة الجامعات - غالبا ما - تأخذ شكل المحاضرة أيضا.

والمعلوم أن طريقة المحاضرة تتميز بسيادة نشاط المعلم، بينما يقتصر الموقف التعليمي للأفراد المتعلمين على الاستقبال من خلال وسيلة تواصل واحدة هي الألفاظ الشفوية حيث " تفهم المحاضرة على أنها جميع الأساليب الشفوية (أو اللفظية) للعرض، ويعرف معجم أكسفورد المحاضرة بأنها " حديث يلقى أمام جمع، حول موضوع، لأغراض تعليمية، ويكون عادة من أستاذ أو مدرس في جامعة " (كويران: ٢٠٠١: ١٣٠). كما تعرف المحاضرة في الاصطلاح بأنها " الحديث الذي يعرض عرضا شفويا مستمرا دون أن يقاطعه المستمعون عادة ويتضمن طائفة من المعلومات والمعارف والخبرات. فالمحاضر يتولى جمع المادة التعليمية، وترتيبها وفق ما يراه مناسبا، كما يهيئ البيئة التعليمية لنقل المعرفة منه إلى المستمعين فيرسل إليهم الرسائل دون أن يجري بينه وبينهم تفاعل واضح " (الخوالدة وعيد: ٢٠١: ٢٠٦).

وفي ظل هذه السيادة المطلقة للمحاضرة في نظم التعليم في جامعاتنا:

* لا يمكن بحال مراعاة الفروق الفردية التي اتفق علماء التربية على ثبوت وجودها بين الأفراد المتعلمين في العمر الزمني الواحد، كما اتفقوا على ضرورة مراعاة هذه الفروق لضمان تحقيق تعلم فعال.

* وتصبح الضرورة ملحة بشكل حاد إلى البحث عن أساليب تعلم تراعي تلك الفروق الفردية، كما تراعي المعطيات سريعة القفز للعلوم والمعارف في

ظل انفجار معرفي يحكم على ما يتم تلقينه اليوم للمتعلم على أن قد صار قديما باليا قبل أن ينهي الطالب مرحلته التعليمية التي تلقى فيها تلك العلوم والمعارف.

* وتشير الحكمة المستخلصة من نتائج الدراسات التربوية (النظرية منها والتجريبية) إلى أن أسلوب التعلم الذاتي هو الاستراتيجية التي لابد من العمل على أساسها اليوم قبل الغد.

لكن السؤال الكبير الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا هو " كيف نحدث هذه النقلة من أسلوب التلقين بالمحاضرة (وهو المهيمن المسيطر) إلى أسلوب التعلم الذاتي (وهو الأجود والأنفع) في ظل الظروف الغالبة على واقع جامعاتنا العربية؟!

إن إحداث هذه النقلة يتطلب إحداث تغيير شامل في اتجاهات ثلاثة هي:

١- أعضاء الهيئة التدريسية العاملة بالجامعات العربية.

٢- الطلبة الدراسون بالجامعات.

٣- البيئة التعليمية بالجامعات.

أولا: أعضاء الهيئة التدريسية: وهؤلاء يتحتم أن نوجد لديهم:

١ - قناعة كاملة (راضية عن فهم، لا مستسلمة عن رضوخ لأمر) بمزايا أسلوب التعلم الذاتي، في مقابل المعايب والمآخذ التي على التعلم الجمعي.

٢ - التدريب على أساليب التعلم الذاتي من خلال: القراءات المتنوعة المصاحبة لمجموعة من المحاضرات وورش العمل، والسيمنارات على هذا النوع من التعلم.

٣ - إنتاج أعضاء هيئة التدريس لما يقومون بتدريسه من مساقات في صورة برامج تعلم ذاتي (رزم تعليمية، أو حقائب تعليمية أو مديولات... الخ) حتى تكون جاهزة للاستخدام بعد المراجعة والتنقيح والتجريب.

٤- قيام أعضاء هيئة التدريس (من خلال أعباء الإرشاد الأكاديمي) بتقديم الإرشاد الأكاديمي القادر على إقناع الطلبة بأهمية وجدوى التعلم الذاتي على أن يسير هذا التوجيه في ثلاثة مسارات: شرح مفهوم ومضامين التعلم الذاتي

للطلبة، وتدريبهم على استخدام أساليبه، وتقديم التغذية الراجعة إليهم عن صور أدائهم بصفة مستمرة والقيام بالتقويم المبكر لأداء الطلبة لإجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب.

ثانيا: مع الطلبة: وهؤلاء يلزم أن يسير العمل معهم في المسارات الآتية:

* الفهم لمدلول أسلوب التعلم الذاتي، إلى حد الإقناع الحر بجدواه وأهميته في حياة الطلبة (في أثناء الدراسة، ومدى الحياة).

* تمكين الطلبة من ممارسة التعلم بأسلوب التعلم الذاتي (بما في ذلك تهيئة البيئة التعليمية بالإمكانات التي تساعد الطلبة على ذلك: المراجع، أدوات التقنية التعليمية، المختبرات،... الخ).

* تقديم التغذية الراجعة إلى الطلبة (حسب شكل التعلم الذاتي المختار: مجموعات، الخ) مع تقديم المساعدة وقت طلبها وبخاصة في بدايات التطبيق.

* تمكين الطلبة من إعادة الممارسة والاستمرار فيها في ضوء التغذية الراجعة التي قدمت إليهم.

ثالثا: في البيئة التعليمية الاجتماعية: وهذه يسير العمل فيها في الاتجاهات الآتية:

* إعادة تصميم (أو تحوير) المواد الدراسية التي على الطلبة أن يتعلموها بحيث تقدم في صور تلائم أسلوب التعلم الذاتي.

* تحديد شكل التعلم المتاح استخدامه (أو إعلان حرية اختيار الطلبة لما يفضلونه من الأشكال إذا كانت هناك فرص للتعلم الذاتي الفردي) وذلك ليتاح للطلبة دراسة الأشكال المتاحة، ثم المقارنة، فالاختيار.

* توفير لوازم التعلم الذاتي: من مكتبة غنية بالمراجع اللازمة، إلى ورش ومختبرات لإنتاج مواد التعلم، وتطبيق آلياته (تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات).

بهذا يمكن إحداث النقلة المطلوبة للانتقال من (أسلوب التعليم بالمحاضرة) إلى أسلوب (التعلم الذاتي) الذي نتطلع إليه.

التعـــــلم التعـــــاوني

الفلسفة.. و.. التطبيق
المفهوم.. و.. الممارسة

مقدمـــة

ليس المعلم مُنْجَ ما يقدمه إلى تلامذته (فهو ليس مؤرخا يسجل ويحلل، ولا هو عالـــم في الرياضيات والطبيعة والكيمياء، ولا فلكي أو عالم فضاء يبحث لإنسان المستقبل عن موطئ قدم على أسطح الكواكب...)

ولكن المعلم - بالضرورة - مقدم نتاج الحضارة البشرية إلى طلابه، وهو في ذلك:

* إما ملقن يملأ أوعية أدمغة تلامذته بما يلقي فيها مما يقول (وهذا كان دوره الرئيس في الماضي، وهو الدور الذي لا يزال كثير من المعلمين يتقمصه).

* وإما معاون لتلامذته على اكتشاف المعلومة والبحث عنها، معه أو بأنفسهم (وهذا هو الدور الصحيح له، والذي ينجح المتجددون من المعلمين في أدائه).

وكما تتعدد مواقع المعلمين على هذا المتصل (الخط الممتد ما بين التلقين في أقصى طرفيه، والمساعدة على الاكتشاف في أقصى الطرف الآخر، وتوسطا فيما بينهما)، كذلك تتعدد الطرائق التي يستخدمونها في أداء أدوارهم ما بين:

* طرائق تبرز دور العمليات العقلانية (الكلية منها والجزئية).

* وطرائق تبرز دور المعلم، وتعطيه الأهمية الكبرى، وأخرى تعكس الصورة؛ فتجعل دور المتعلم هو الأساس.

* وطرائق تعتمد التعلم الذاتي المبرمج خطا للعمل.

* وطرائق تقوم على إبراز طبيعة العلاقة بين المتعلمين: تعاونية أو تنافسية.

الموضوع الذي يعالجه الكتاب:

يتضح هذا الموضوع من خلال المقولة الآتية:

"إن المعلمين الحاليين في مدارسنا - الذي علموا بالطريقة الكلية الجمعية التنافسية في مراحل تعليمهم، ودربوا عليها في مؤسسات إعداد المعلمين، ومارسوا (ولا يزالون) العمل بها في المدارس بعيدون عن اتباع طرائق وأنظمة تعليم، أبرزها التعلم التعاوني يمكن أن توفر الجهد والوقت وتحقق نتائج أفضل للطلاب لو أحسن تدريبهم عليها".

وإن تأخر التدريب، وتخلف المعلمين عن حضوره والعمل وفقا لـه يعـرِّض التعليم في في مدارسنا لكثير من الهدر وفقا لأسس أصول اقتصاديات التربية ".

ويمكن صياغة القضية التي يعالجها الكتاب في الفرضيات الآتية:

١- التعلم التعاوني أكثر فائدة في التعليم من التعلم الفـردي، والـتعـلم الـجـمعي التنافسي.

٢- تعريف المعلمين بفلسفـة التعلم التعاوني، وأساليب تنفيذه، كافية لتقريبهم منه، وإقبالهم عليه، ونجاحهم في العمل على أساسه.

والتعلم التعاوني الذي يتناولـه هذا الكتـاب بشـرح فلسفته ومفهومه، وبيان كيفية تطبيقه، مـع إعطـاء النماذج علـى ذلـك، يقع ضمن نطاق النوع الأخير من الطرائق التي تبرز طبيعة العلاقة بين المتعلمين وتركز في المقام الأول على أن تكون تعاونية الصبغة.

خـــطـــة العمل في معالجة هذا الموضوع:

يتبع المؤلف في معالجة هذا الموضوع خطـــة ذات شقين:

الأول: نظـري، وصـفي تحليلـي، يقـدم فيـه الـتعلم التعـاوني: فلسـفة، ومفهومـا، ومبادئ.

والثــاني: عملي تجريبي: يقدم فيه(من خلال النماذج التي يعدها ويدرجها في الكتاب ويوفرها للمتدربين) آليات وكيفيات تطبيق التعلم التعاوني. ويقـوم المعلمون بعد ذلك بتطبيق وممارسة التعلم التعاوني تجريبا في ورش العمـل تمهيدا للعمل بـه فـي مدارسهم.

والمؤلف هنـا:

أولا: يوضح من خلال بيان فلسفة التعلم التعاوني، وإيضاح مفهومه:

(أ) - أن التعلم التعـاوني ليس - كما هي صورته التقليدية في الأذهان - مجـرد جلوس المتعلمين في دائرة حول طاولة، ثم الاستمرار في التعليم الجمعي التنافسي كما هو الحال في كثير مما نشاهده.

(ب) - ولكنه - أي التعلم التعاوني - بنية متكاملة ذات أركان أربعة هي:

١ - الطريقة.

٢ - والمتعلم المكتسب لمهارات التعلم التعاوني بنفس مقدار اكتسابه المهارات الأكاديمية.

٣ - ومعلم تعاوني يجيد فن معاونة تلامذته على الوصول إلى المعارف بأنفسهم كما يجيد إكسابهم مهارات التعلم التعاوني التي تعينهم على هذا، ويَقدر على ترجمة المحتوى التعليمي الذي بالكتب إلى أنشطة وفعاليات يتعاون التلامذة على أدائها مسلحين بمهارات التعلم التعاوني.

٤ - وبيئة تعليمية تعاونية، تمثلها مدرسة تعتمد البنية التنظيمية التعاونية في أشكال تعاملاتها وممارساتها اليومية.

ثانيا: ويوضح من خلال الجانب التطبيقي، وعرض نماذج لدروس تعاونية في مختلف المواد الدراسية:

(ا) - أن الجهد المبذول من جانب المعلم في أثناء تنفيذ الدروس التعاونية أقل بكثير مما يبذل في التعليم الجمعي التنافسي، ومن ثم فالمعلم منتفع به أولا.

(ب) - وأن المردود التعليمي في هذا النوع من أنواع التعلم أعلى بكثير من غيره من أنواع التعلم الأخرى.

وعلى هذا فالكتاب قائم على بابين رئيسين:

الأول: فلسفة التعلم التعاوني ومفهومه: ويتكون من أربعة فصول:

*** الفصل الأول: وفيه يتناول المؤلف:**

١ - ما هو التعلم التعاوني.

٢ - التعلم التعاوني في مقابل التعلم الفردي والتعلم التنافسى.

٣ - لماذا نستخدم التعلم التعاوني؟

٤ - أنواع التعلم التعاوني.

٥ - العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني:

(أ) - الاعتماد المتبادل الإيجابي.

(ب) - التفاعل المعزز وجها لوجه.

(ج) - المسؤولية الفردية.

(د) - المسؤولية البينشخصية والمهارات الزمرية.

(هـ) - معالجة عمل المجموعة.

*** الفصل الثاني: وفيه يتناول المؤلف:**

١ - المتعلم التعاوني من حيث:

(أ) - اكتسابه المعارف بشكل تعاوني.

(ب) - اكتسابه مهارات التعلم بشكل تعاوني.

*** الفصل الثالث: وفيه يتناول المؤلف:**

١ - المعلم التعاوني من حيث:

(أ) - اتخاذه القرارات.

(ب) - وضعه المهمة والاعتماد المتبادل الإيجابي.

(ج) - تفقده لأعمال المجموعات، وتدخله لتقديم المساعدة.

(د) - تقويمه لأعمال المجموعات، ومعالجته لأعمالها.

الفصل الرابع: وفيه يتناول المؤلف:

١ - بيئة التعلم التعاوني من حيث:

(أ) - البنية التنظيمية التي تستخدم أسلوب المجموعات ذات الأداء العالي في مقابل البنية التنظيمية التي تستخدم التعلم الجمعي.

(ب) - كيف نبني المدرسة التعاونية؟

والمؤلف يأمل في أن يُقَرِّبَ هذا النوع من التعلم، ويحبِّب فيه، ويُوجد اقتناعا به لدى المعلمين والمتعلمين، والهيئات الإدارية وأولياء الأمور على حد سواء من خلال هذا العرض النظري لموضوع التعلم التعاوني.

والباب الثاني: التطبيق والممارسة: ويتكون من ثلاثة فصـــول:

الفــصــــل الأول: وفيه يتناول المؤلف:

١ - مجموعة التعلم التعاوني من حيث:

(أ) - أنــواع مجموعــات التعلــيم (الزائفــة / التقليديــة / التعاونيــة / ذات الأداء العالي).

(ب) - ملامح كل من المجموعتين: التعاونية والتقليدية.

(ج) - رموز ومصطلحات تكوين المجموعات.

(د) - أشكال توزيع المهام على المجموعات.

* **الفصـــــــل الثـــاني: وفيه يقدم المؤلف:**

١ - نماذج مقترحة (للتخطيط للتعلم التعاوني وتنفيذه) من قبل الخبراء.

٢ - نماذج تطبيقية في اللغة العربية

٣ - نماذج تطبيقية في التربية الإسلامية.

٤ - بعض النماذج التي أعدها بعض المعلمين (إثباتا لسهولة التطبيق).

الفصـــــــل الثالـــث: وفيه يسجل المؤلف:

١ - الميادين والجهات التي تمت فيها الممارسات العملية في تدريب تطبيقي

٢ - نتائج عملية التطبيق والممارسة.

ويضع المؤلف في نهاية الكتاب:

١ - ثبتا بالمصطلحات المستخدمة في التعـلم التعـاوني؛ لتكون تـحــت أيـدي من يتصور المؤلف إمكان انتفاعهم بما جاء في هذا الكتاب.

٢ - فصلا خاصا عن التعلم التعاوني يتضمن مقتطفات من الأدبيات التربويـة التـي كتبت عن التعلم التعاوني؛ تشرح تاريخـه، وتجـارب رواده، وبعض الحقـائق: مفهومـات ومدلولات مصطلحاته، الغرض منها إثراء المعرفـة بهذا النوع من التعليم.

والله من وراء القصد وهو نعم المعين

البـــاب الأول

فلسفة التعلم التعاونـي ومفهومه

الفصل الأول

يعالج هذا الفصل النقاط الآتية: -

١- ما هو التعلم التعاوني؟

٢ - التعلم التعاوني في مقابل التعلم الفردي والتعلم التنافسي.

٣ - لماذا نستخدم التعلم التعاوني؟

٤ - أنواع التعلم التعاوني.

٥ - العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني.

٦ - الفواق بين التعلم التعاوني، وأشكال التعلم المشابهة أو المقاربة.

١ - التعلم التعاوني أحد أشكال ثلاثة رئيسة للتعلم هي: التعلم الفردي، والتعلم الجمعي(التنافسي)، والتعلم التعاوني..

والتعلم التعاوني Cooperative Learning، نظام تعليمي كامل متعدد المقومات يقوم على مبدأ: نغرق معا أو ننجو معا We Sink Or Swim together، على عكس النوعين الآخرين: (الفردي: الذي يقوم على مبدأ: (كل واحد يعمل بمفرده لتحقيق الهدف We Are Each In This AloNe) و (الجمعي " التنافسي": الذي يقوم على مبدأ (أنا أنجو أنت تغرق، أنا أغرق، أنت تنجو Swim You Sink I (I Sink You Swim

" ويشير مصطلح التعلم التعاوني Cooperative Learning إلى أسلوب تدريسي يعمل فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة، لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا وفكرة التعلم التعاوني قديمة في التربية، ولكن الاهتمام تزايد بها في السنوات الأخيرة؛ لما فيه من فوائد كثيرة للمتعلمين[١].

---

(١) مصطفى إسماعيل موسى، الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية، العين دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، ط١، ص ٢١٢، ٢١٣.

٢ – والفـــرد يمكن أن يتعلم من خلال ثلاثة أشكال للموقف التعليمي:

أولها: التـــعـــلم الفـــردي Individualistic Learning، ": وهو ذلـك النمـط من التعليم الذي يُتَوَجَّهُ به نحو الفرد باعتباره كيانا مستقلا في أهدافه وإجراءاتـه وأنواع النشاط والمتابعـة والتقويـم "[١] حيث يعهـد إلى الواحـد من المتعلمين بتحقيق إنجاز معين من أجل تحقيق هدف معين:

* كأن يطالب بأن يحلل مسألة في الرياضيات إلى معطيات ومطلوب، ثـم يبحث عن حل لها، مستـخدما ما سبق لـه أن تعلمه من أسـس الرياضيـات لتثبيت تلك الأسس أو التدرب على استخدامها في مواقف في الحياة.

* أو أن يقوم بغرس شجرة في حديقة مدرسته، ثم يتابع - منفردا - أطـوار نموها، وقيـاس ارتفاعاتهـا، ويدون ذلك ليستـنتـج أطوار نمو نبات معين.

* أو أن يكلف باستخراج المفردات الجديدة عليه من نص أدبي والبحث عن معانيها في المعجم ليحقق من خلال ذلك أهدافا منها إثراء معجمه اللغوي.

وثانيها: الـــتعلم الجمعـــي أو التنافســـي " وهو ذلك النمط من التعليم الذي يتعـامـل مـع المتعلمـين باعتبـارهم كيانـا واحـدا مـن حيـث الأهـداف والعمليـات والفعـاليات وأنـواع النشـاط والتقـويم والمتابعـة "[٢] حيـث تطـرح علـى المتعلمـين قضيـــة يتعرضـون لهـا، مـع وعـد بإعـطاء أعـلى درجـة لأســرع المتعلمـين إنجـازا، مـع اشـتراط دقـة وإتقـان العمـل(والأمثلـة علـى ذلـك لا تحصـى إذ هـو الـنمط السائد في معظم المؤسسات التعليمية الآن).

وثالثها: التعلم التعاوني: " وهو طريقة في التعليم والتـدريب تدعـو إلى تعـاون

---

(١) ناصر احمد الخوالدة وآخر، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العمـلـية، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ط ١، ص ٢١٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٢١٧.

المتعلمين جميعا، وإلى تضافر جهودهم لتحقيق التعليم المخطط لـه بصـورة منـظـمة "[١] حيث يطلب من المتعلمين العمل في جماعة لإنجاز عمل بعينه مردود النجاح فيه منسوب إلى المجموعة كلها، وفي داخل ذلك العمل التعاوني دور محدد لكل فرد من أفراد المجموعة، ونجاح كل فرد داخل المجموعة في أداء دوره - بدعم ومساندة الآخرين - يصب في خانة نجاح المجموعة ككل في إنجاز المطلوب.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما طبيعة العمل - في أثناء التعلم - في كل شكل من الأشكال الثلاثة السابقة؟ وما المحددات الفكرية والنفسية التي توجه وتقود عمل المتعلم في كل شكل منـها؟

أما في التعلم الفردي:

* فيطلب من الطلاب أن يعمل كل منهم بشكل منفرد.

* وهم يعملون لتحقيق أهداف تعليمية لا علاقة لها بأهداف الآخرين.

* ولكل طالب مجموعته الخاصة من المواد، وهو يعمل وفق سرعته الخاصة، متجاهلا بقية طلاب الصف.

* ويتوقع من الطلاب أن يركزوا على اهتماماتهم الذاتية الضيقة، وهم يلقون التشجيع على ذلك، ويتساءل كل واحد منهم: (ما هو التقدم الذي أستطيع أن أحصل عليه)؟

* **وتحكمهم في أثناء أدائهم المحددات الآتية:**

- إن معيار نجاحي في عملي يقدر في ضوء: (إذا درست جيدا، فإنني قد أحصل على درجة جيدة).

- نجاح الآخرين أو عدم نجاحهم أمر لا يعنيني وسواء درسوا بجد أو لم يدرسوا فإن ذلك لا يؤثر علي.

" ويلاحظ في التعلم الفردي Individualistic Learning Situations أن

---

(١) نفسه، ص ٢٢٩

تحقيق الطلاب للأهداف عمل مستقل؛ حيث يرى الطلاب أن تحقيق أهدافهم التعلمية لا علاقة له بعمل الطلاب الآخرين "[1].

وأما في التعلم التنافسي:

* فيطلب من الطلاب أن يتنافسوا فيما بينهم من أجل الحصول على أعلى علامة.

* وكل منهم يعمل ضد الآخرين من أجل تحقيق هدف يستطيع واحد منهم أو مجموعة قليلة فقط أن تحققه.

* وأعمال الطلاب تقوم عل أساس معيار: أن يعملوا بشكل أسرع وعلى نحو أدق من الآخرين.

* والمحددات التي تحكم أعمالهم هي:

- أنا أسعى لأكون أفضل من أقراني،وأجتهد لأحرم غيري

(فإن نجاحي يستلزم إخفاق الآخرين، وأنا أحتفل بإخفاقهم؛ لأنه يسهل نجاحي).

- وأنا أرى مراتب التقدير على النجاح محدودة (فعدد قليل جدا هو القادر على الحصول على درجة الامتياز).

- ومركزي في الصف مرتبط سلبا بمراكز الآخرين (فكلما خسروا كان ذلك كان ذلك ربحا لي).

- وطبيعة الاعتماد بيني وبينهم سلبية؛ فأنا قادر على تحقيق أهدافي فقط حين يخفق الآخرون في تحقيق أهدافهم.

- ونظرتي إلى الآخرين مبنية على أن الأعلى قدرة والأكثر كفاية هم الذين يحصلون على التقديرات الأعلى، أما الآخرون فلا يستحقون إلا الدرجات الأقل والأدنى، وهم يصبحون أقل تحصيلا ونجاحا.

---

(١) ديفد جو نسون وآخران، التعلم التعاوني، ترجمة مدرسة الظهران الأهلية، الظهران: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ط ا، ص (ا: ٥).

وأمـــا في التعـــلم التعاوني:

* فيطلب من الطلاب إن يعملوا متعاونين من أجل زيادة تعلمهم؛ انطلاقا من مبـدأ:

* أنا أتعلم وأعلم الآخرين ما أتعلمه، وهم كذلك يفعلون.

* ويحكم الطلاب في أثناء علمهم المحددات الآتية:

- نحـن - جميعـا - نعمـل بنشـاط لتحقيـق النفـع المشـترك، وشـعارنا: نجاحـك يعـود عليَّ بالفائدة، ونجاحي يعود عليك بفائدة أيضا.

- ونحن على يقين من أن أفراد المجموعة جميعهم يربطهم مصير واحد؛ فإمـا أن ننجو معا، وأما أن نغرق معا.

- ونحن نعلم أن محصلة عمل كل منا ناتجة عن جهده الشخصـي وجهـد زملائـه جميعـا، ونرفع لذلك شعار: ما كنا لنستطيع هذا الإنجاز بدون مساعدتك.

- ونحن نحتفل بحصول أي فرد في مجمـوعتـنا على تـقـديـر جيـد على إنجـازه ونهنئه: زميلنا لقد حصلت على تقدير جيد، هذا رائع!

"في التعلم التعاوني، هناك اعتماد متبادل إيجابي بين الطلاب لتحقيق أهدافهـم، حيث إنهـم يـرون بـأنهم يسـتطيعون تحقيـق أهـدافهم التعلميـة فقـط وفقـط إذا حقـق الطـلاب الآخــرون في المجموعة التعلمية أهدافهم أيضا "(١).

٣ – لمـــاذا نستخـــدم التـــعـــلـــم التعـــاونـــي؟

بدايــة أقــول إن العــمل التعــاوني، أو التعــلم التعـاوني، أو تحقــيق الأهـداف مـن خــلال العـمل التعـاوني لـيس أمـرا جديدا؛ فـالبعض يـرده إلـى مبدأ الحياة البشـرية علـى الأرض، وقد سبقــت الإشارة إلى كونه قديما في التربية..

وأثنـــي بـــالقول بـــأن ميـــدان تحقيـــق الأهـــداف عـــن طريـــق العمـــل الجمـــاعي التعـاوني لـيس مقصـورا علـى ميدان التعليم المقصـود الرسـمي فـي المـدارس؛ وإنمـا هـو مجـال التطبيـق والنجـاح فـي تحقيـق الأهـداف فـي ميـادين الصـنـاعة والاقتصـاد

(١) ديفـد جو نسون وآخران، التعلم التعاوني، ترجـمة مدرســة الظهـران الأهـلية، الظهـران: مؤســسة التركي للنشـر والتوزيع، ١٩٩٥م، ط ١، ص (١: ٥).

بعامة. والدراسات التي أجريت على أشكال التعلم الثلاثة: الفردي، والجمعي " التنافسي" والتعاوني قد أثبتت أن التعلم التعاوني (بالمقارنة بالشكلين الآخرين) **يؤدي إلى تحقيق المزايا الآتية:**

١- " زيادة درجة الإتقان: إن قيام المتعلمين بالتعاون لإنجاز المهام يسهم إسهاما كبيرا في زيادة درجة إتقانهم...

٢ - زيادة سرعة الإنجاز: إن قيام المتعلمين بالعمل معا يسهم في سرعة إنجاز المهام فالزمن الذي يحتاج إليه المتعلمون في إنجاز المهمة يقل في حالة توزيعها..

٣ - اكتساب مهارات اجتماعية جديدة: كالقيادة، والإدارة والتواصل مع الآخرين..[١].

٤ - " يعلم التلاميذ كثيرا من القيم، مثل: التعاون والعمل في مجموعة، وبناء الثقة واتخاذ القرار، وحسن الاستماع والتحدث، والالتزام بالأدوار المحددة لكل منهم"[٢].

هل يعني هذا أن التعلم التعاوني يخلو تماما من العيوب؟

لا أحد يقول بذلك، فالتعلم التعاوني - أولا و أخيرا - جهد بشري لتحسين أساليب التعلم وطرائقه، وهو ككل جهد بشري عرضة لأن يعتريه النقص. **ومن عيوبه:**

١ – التمحور حول المتعلم المبدع والمتقن وإهمال ما عداه، فقد يرى المتعلمون في أحدهم اتقانا متميزا يدعوهم إلى الالتفاف من حوله، والاهتمام بآرائه، والترفق إليه لإرضائه بشتى السبل ليعلمهم ما يحسن من المعارف والمهارات...

٢ – إضعاف الدافعية للتعليم: إن إحساس المتعلمين بتفوق أحدهم على تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة؛ فهو يكفيهم مؤنة البحث والعمل،وبالتالي تضعف دافعيتهم للتعلم، وتقل مشاركتهم

---

(١) ناصر أحمد الخوالدة، مرجع سابق، ص ٢٣٠

(٢) مصطفى إسماعيل موسى، مرجع سابق، ٢١٣.

٣ – **ضعف إدارة الصف**... حيث أن كل مجموعة تمثل وحدة مستقلة، لها إدارتها وأنواع نشاطاتها، فقد ترتفع الأصوات، ويتشاغل بعض المتعلمين عن المهام التي يكلفون بها، مما يحمل بعضهم على حث الآخرين على سرعة الإنجاز ولومهم على ضعف الإتقان، أو دعوتهم إلى زيادة درجة التركيز، مما يؤثر على الموقف الصفي بجملته.

٤ – أنواع التعلم التعاوني:

هل التعلم التعاوني شكل واحد أم عدة أشكال؟

وإذا كان متعدد الأشكال فما الفوارق بين كل شكل منه والأشكال الأخرى؟

وما الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من وراء كل شكل؟

الواقع أن هناك ثلاثة أشكال أو ثلاثة أساليب للتعلم التعاوني، فأسلوب التعلم التعاوني يختلف باختلاف الموقف التعلمي:

١ - فهناك مواقف تعلمية تقتضي استخدام المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية [Formal Cooperation Learning]، وتعرف:

- بأنها مجموعات قد تدوم حصة واحدة أو عدة أسابيع.

- وأن الطلاب يعملون فيها معا للتأكد من أن أفراد المجموعة قد نجحوا في إنجاز المهمة الموكلة إليهم.

- ويتحدد دور المعلم في هذا النوع من مجموعات التعلم التعاوني في:

أ - تحديد أهداف الدرس.

ب - اتخاذ عدد من القرارات قبل البدء في العمل.

ج - شرح المهمة التعلمية للطلاب، وبناء الاعتماد الإيجابي بين طلابه.

د - تفقد أعمال طلابه، وتقديم المساعدة متى احتاجوها، أو بناء المهارات.

هـ - تقويم تعلم طلابه: أكاديميا، وتعاونيا.

٢ - وهناك مواقف تقتضي استخدام مجموعات التعلم التعاونية غير الرسمية [LEARNING Informal Cooperation]، **وتعرف بأنها:**

- مجموعات ذات غرض خاص، قد تدوم لبضع دقائق أو تمتد حصة صفية واحدة.

- وتبنى هذه المجموعات في أثناء التعلم المباشر، مثل:

أ - تقديم محاضرة.

ب - تقديم عرض أو عرض شريط فيديو.

* والغاية من بناء مثل هذه المجموعات تكون الآتي:

أ - تقليل الجهد المبذول في بناء الحصص التعاونية.

ب - إكساب الطلاب خبرة في إدارة الأعمال التلقائية والروتينية.

٥ – العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني:

* إن التعلم التعاوني شيء أكثر من:

أ - أن يجلس الطلاب مرتبين في مجموعات..

ب - أو أن يُبَلّغُوا بأن يعملوا معا لا منفردين..

* فإنه من الممكن أن يتنافس الطلاب، حتى وإن جلسوا متقاربين..

* وكذلك يمكن أن يتواصلوا بالحديث، حتى مع طلب أن يعمل كل منهم منفردا.

* وكي يكون العمل التعاوني ناجحا، فإنه يجب على المعلمين إن يبنوا في كل درس عناصر العمل التعاوني الناجح..

* و يعتمد التعلم التعاوني على خمسة عناصر رئيسة هي:

(أ) – الاعتماد المتبادل الإيجابي: [Positive Interdependence]:

* ويقصد به شعور الطلاب باحتياج بعضهم إلى البعض الآخر كي يتمكنوا من أداء المهام الموكلة إليهم بنجاح..

* ويغذى هذا الشعور ويبنى من خلال:

* وضع أهداف مشتركة تعمل المجموعة على تحقيقها (إذ على كل طالب أن يتعلم المادة ويتأكد من أن كل طلب آخر في مجموعته قد تعلمها).

* منح أفراد المجموعة تعزيزات مشتركة (فإذا حقق أفراد المجموعة درجات أعلى من السقف المحدد للإنجاز وجب إعطاء كل فرد درجة إضافية؛ ليشعر أن ما أفاد المجموعة ككل من تعاونه قد أفاده أيضا).

* تحديد دور كل فرد في المجموعة (فهناك: المنظم/ والملخص/والموسع المستوضح... الخ).

* ويجب أن يعطى الطلاب مهمة ذات أهداف إما أن تحققها المجموعة معا وإما أن يفشلوا جميعا.

(٢) – التفاعل المعزز وجها لوجه: [Promotive interaction]:

* ويقصد به أن يسعى الطلاب إلى زيادة تعلم بعضهم من البعض الآخر وذلك من خلال:

* المساعدة في تبادل وتشجيع الجهود التعلمية (من خلال الشرح والمناقشة وتعليم كل واحد زملاءه ما يعرفه هو).

* تنظيم جلوس الطلاب على نحو متقارب حتى يسهل عليهم التحدث عن كل جوانب المهام التي يكلفون بها.

* إن الطـلاب يحتـاجون أن يقومـوا بعمـل فعلـي ينجزونـــه معـا ويسـعـون مـن خلالــه إلــى أن يســهم بعضــهم فــي إنجــاح الــبعض الآخـــر، فالمـــجوعات التعاونيـة طريقة لتقديم:

أ - الدعم والمساندة الأكاديمية(كل فرد في المجموعة ملتزم بتعليم فرد آخر).

ب - والدعم والمساندة الشخصية (كل طالب ملتزم بدعم طالب آخر).

* ومـن خـلال تعلـيم الطـلاب بعضـهم الـبعض الآخـر بالمقابلـة وجهـا لوجـه يصــبح الأعضـاء ملتـزمين بصـفة شخصـية نحـو بعضـهم بعضـا ونحـو تحقيــق أهدافهم المشتركـــة.

(٣) – المسؤولية الفردية: [Individual accontbility]:

* لا يعني التعلم التعاوني انتفاء المسئولية الفردية، بل يراعى فيه:

* تقـويم أداء كـل متعلــم بشـكل مستمـــر، ومنـــح الـدرجـــة عــلى عملــــه لـــه وللمجموعـــة.

* إعطاء كل طالب اختبارا فرديا لتحديد المسؤولية عن الإنجاز.

* الاختيار العشوائي لأحد الطلاب لتقديم الإجابة دون أن يكون ذلك دوره.

(٤) – المهارات البينشخصية، والمهـــارات الزمريـــة: [Interpersonal and Small group skills]:

يحتاج الطلاب في أثناء التعلم بطريقة تعاونية إلى:

* اكتســاب المهــارات الاجتماعيــة اللازمــة لتحـقيــق التعــاون، والـقــدرة علــى استخدامها في العمل التعاوني.

* وعلى المعلـم أن يحـرص على تعليـم تلاميـذه تلك المهارات كما يحـرص على تعليمهم المهارات الأكاديمية.

* وأهم المهارات الاجتماعية التي يجب أن يتعلمها التلاميذ: القيادة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وبناء الثقة، والتواصل، وحل النزاعات.

(٥) – معالجة عمـــل المجمـــوعـــة: Group processing :

* تحتـاج مجموعـة الـتعلم التعـاوني من المعلـم إلـى تخصيص وقت محدد لمناقشــة عملهـا، وتقـويم مسـار تقـدمها فـي تحقيـق أهدافها، ومـدى قـدرتها علـى المحافــظة علـى علاقات اتصال جيدة بين أفرادها ويتحقق ذلك من خلال:

* تكليف أحـد أفـراد المجموعة بالتحدث عن ثلاثـة أعمـال أداها وسـاهــم بهــا فـي إنجاح عمل مجموعته.

* تحدث أفراد المجموعة عن سلوك ما أو عمل يقومون بـه فـي اليوم التــالي لرفع مستوى أداء مجموعتهم.

*** قيام المعلم بالخطوات الآتية:**

أ - القيام بتفقد عمل المجموعات في أثناء الأداء.

ب - إعطاء المجموعات تغذية راجعــة حـول الأداء في أثنــاء العمل، وبعده؛ حـول تقدم الأفراد في عـملهم التعـاوني.

د - إعطــاء الصف بكامله تغذية راجعة عن مدى إنتاجهم.

* وستكون هنـاك معالجـة ناجحـة لعمـل المجموعـة: عندما نـدرك بوضـوح تـام أن المجموعة بحاجة إلى معرفــة تصرفات أعضـائـها المفـيدة، وغير المفيدة من أجل:

أ- أن تتخذ قرارا باعتماد التصرفات الصحيحة وتثبيتها.

ب- أو أن تعدل القرارات التي يجب أن تعدل.

وبذلك يتحسن عمل المجموعة من خلال التحليل الدقيق لطريقة عمل الأعضـاء مع بعضهم البعض وتحديد كيفية إثراء فاعلية عمل المجموعة.

٦ – الفروق بين التعلم التعاوني وأشكال التعلم المشابهة:

قد يختلط عند البعض صورة التعلم التعاوني بغيرها من صور العمل والحقيقة أن هناك فروقا أجملها في الآتي:

أولا: التعلم التعاوني أكثر من مجرد تعليم الطلبة الأقدر على التحصيل زملاءهم الأقل قدرة على التحصيل (فيما يعرف بتعليم الأقران).

ثانيا: هو أكبر من عملية تعيين مشروع تعمل فيه مجموعة من الطلبة (مجموعة المشروع) حيث يقدر الماهر من الطلبة على إنجاز تعيينه بينما البقية تتعثر في إنجاز ما طلب منها.

* * * * *

الفصل الثاني

المتعلم التعاوني

يعالج هذا الفصل النقط الآتية:

(١) – كيف يكتسب المتعلم التعاوني المعارف بشكل تعاوني؟

(٢) – مهارات التعلم التعاوني التي يلزم أن يكتسبها المتعلم التعاوني.

* يبين " ديفيد جونسون وزميلاه " أهمية التلازم بين النقطتين السابقتين بقولهم: " يتعين على الطلاب في المجموعات التعلمية التعاونية أن يتعلموا المواد الدراسية الأكاديمية (مهام العمل) وأن يتعلموا أيضا مهارات المجموعة الصغيرة والمهارات البينشخصية التي يتطلبها العمل (داخل المجموعات). فإذا لم يتم تعلم المهارات الخاصة بالعمل الجماعي (الزمري) فإنه لن يتم أيضا تعلم المهام التي يكلف الطلاب بإنجازها. وإذا كان أعضاء المجموعة غير أكفياء في العمل الزمري، فإن مهماتهم ستكون أقل من المستوى. ومن جهة أخرى، فإنه كلما زادت المهارات الخاصة بالعمل الزمري عند الأعضاء، زاد تعلمهم كما وكيفا"[(١)].

* ومعرفة التلازم بين النقطتين وحده لا يكفي ما لم نعمل على إكساب التلاميذ إياهما، والعمل على تحسين أدائهم لهما" إن معرفتنا أن المهارات الاجتماعية يجب أن تعلم ليست سوى جزء من المسألة، والجزء الآخر المهم أيضا هو معرفة المهارات التي يجب أن نعلمها، وكيفية تعليمها، وكيفية تحسينها باستمرار، وأساليب ملاحظتها، وإجراءات المعالجة لجهة مدى الفاعلية التي تم بها استخدام هذه المهارات"[(٢)].

---

(١) د يفيد جونسون وآخران، مرجع سابق، ص (٥: ١)

(٢) نفسه، الصفحة نفسها.

* والمتعلم التعاوني يكتسب المعارف بشكل تعاوني - كما سبق الإيضاح - من خلال:

(١) - تقديم المعلم الحقائق والأفكار إلى المتعلمين، وشرحها لهم في فترة التعلم الجمعي التي تستغرق ما بين ٢٠% إلى ٤٠% من وقت الحصة.

(٢) - تأكد المعلم - بطرق التقويم المختلفة - من أن تلاميذه قد فهموا ما قدمه إليهم، وأنهم صاروا قادرين على إنجاز المهام التي سيكلفون بإنجازها في مجموعاتهم التعاونية.

(٣) - شرح المهمة المطلوبة، وشرح محكات العمل، ومستويات التقويم، وتعليمات الأداء، ثم تقويم كمية التعلم (في خطوة معالجة عمل المجموعة).

*** أما المهارات الاجتماعية (التعاونية) التي ينبغي على المتعلم التعاوني أن يكتسبها فيجملها المتخصصون في أربع مستويات من المهارات التعاونية، هي:**

(١) - التشكيل Forming: وهي أولى المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعة عمل للتعلم التعاوني.

(٢) - العمل Functioning وهي المهارات المطلوبة لإدارة نشاطات المجموعة في إتمام المهمة والمحافظة على علاقات فاعلة بين الأعضاء.

(٣) - الصياغة Formulating وهي المهارات المطلوبة لبناء مستوى أعمق من الفهم للمواد التي تدرس لإثارة استخدام استراتيجيات عمليات التفكير العليا، ولزيادة درجة الإتقان وتذكر المادة المقررة لفترة أطول.

(٤) - التخمير Fermenting وهي المهارات اللازمة للانخراط في المناقاشات الأكاديمية بغرض إثارة تصور المفاهيم للمادة المدروسة، وإثارة التضارب الإدراكي، والبحث عن مزيد من المعلومات، وطرح المسوغات التي تستند إليها الاستنتاجات.

* وعلى المتعلم التعاوني - حتى ينجح وهو يعمل ضمن مجموعته - أن يكون قد اكتسب المستويات السابقة من المهارات التعاونية والتي تظهر - سلوكيا - من خلال:

(١) - أن يستخدم صوتا هادئا في: النقاش، وطلب المعلومة، وتقديم الدعم والمساندة للآخرين، ونقد الأفكار، والاستفسار... الخ.

(٢) - يلتزم بالدور الذي يحدده قائد المجموعة لكل فرد من أفراد المجموعة؛ فلا يسعى إلى الاستئثار بالكلام، ولا يقاطع الآخرين، ولا يعمل على تغليب رأيه.

(٣) - أن يشرح كيفية الحصول على الإجابة، وذلك: لمن يلتزم بدعمه ومساندته من أفراد مجموعته، أو متى طلب منه المعلم ذلك (في سعيه للتأكد من أن كل فرد في المجموعة قد قام بمسؤوليته الفردية).

(٤) - أن يربط ما تعلمه حاليا بما سبق أن تعلمه سابقا؛ بتعميق شرحه واستدلاله على صحة إجابته بما سبق له أن تعلمه - في المادة الأكاديمية ذاتها أو في غيرها من المواد - واستدخال الجديد الذي تعلمه في بنيته التعلمية.

(٥) - أن يتأكد من أن كل طالب في مجموعته يفهم المادة ويوافق على الإجابات قياما بدور محدد له، والتزاما بمسؤوليته الزمرية.

(٧) - أن يشجع الحميع على العمل معا، خروجا من الأثرة وتعزيزا للدور التعاوني لكل أفراد المجموعة.

(٧) - أن يستمع بعناية لما يقوله الآخرون، تعزيزا لأهمية تكامل وتبادل المعرفة الأكاديمية، وتعميقا لما توصل إليه في جزئية العمل الخاصة به ضمن الأهداف الكلية للمجموعة.

(٨) - أن لا يغير رأيه إلا بعد الاقتناع، فلا يكون هامشي الرأي والتأثير، بل عليه أن يعبر عن رأيه، ثم ينصت باهتمام إلى وجهات نظر الآخرين فيما توصل هو إليه، فإن بدا له قوة حجته وصحة استدلاله - على خلاف قول الآخر - ظل على رأيه، ودافع عنه، وأكد حجته، وإن بدا له صواب رأي الآخرين تنازل عن رأيه دون غضاضة.

(٩) - أن ينقد الأفكار وليس الأشخاص، فهو يتناول الفكرة المطروحة بالمناقشة دون مساس بأصحابها أو تسفيه لآرائهم؛ حفاظا على اللياقة ودوام التعاون.

* إن المتعلم التعاوني لن يستطيع اكتساب هذه المهارات بسهولة، والدور الأكبر في اكتسابه إياها يقع على عاتق المعلم التعاوني الذي يدرك جيدا أنه يعلم شيئين في آن واحد:

(أ) - مهارات أكاديمية (معرفية) ومهارات تعاونية (اجتماعية). وسيذكر المؤلف(عند الحديث عن المعلم التعاوني في الفصل الثالث) مزيدا من التفصيل لهذه النقطة لكنني أضيف هنا أنه" يجب بادئ ذي بدء أن يضع المعلمون إرشادات تنيرسبيل العمل التعاوني ويقوموا بممارستها، وفيما يأتي مجموعة من المقترحات بهذا الصدد:

١ - أنت مسؤول عن عملك وسلوكك.

٢ - ستنتج كل مجموعة تعيينا واحدا كاملا.

٣ - سَيُعِينُ كل عضو في المجموعة الأعضاء الآخرين في مجموعته على فهم المادة التعليمية.

٤ - إذا كان لديك سؤال، يجب أن تطلب من أفراد مجموعتك المساعدة في الإجابة عنه

٥ – لا يمكنك أن تطلب المساعدة من معلمك إلاعندما يكون لدى أفراد مجموعتك السؤال نفسه أو المشكلة نفسها" (١).

* * * * *

---

(١) محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١، ص١٥٢

الفصـــــل الـــثــــالـــــث

المعلم التعاوني

يعتمد نجاح التعلم التعاوني - كنظام أو طريقة للتعليم - في جزء كبير منه على دور المعلم التعاوني باعتباره مهندس هذا النظام؛ حيث يتولى تحوير المحتوى التعليمي إلى أنشطة تعلمية تعمل المجموعات التعاونية من خلالها على اكتساب المعارف من جهة، وعلى اكتساب المهارات الاجتماعية (التعاونية) من جهة أخرى.

إن ما سبق يؤكد أن المعلم التعاوني يجب أن يتقن أمورا تعتبر دعائم نجاحه في تنفيذ نظام التعلم التعاوني، هي:

* المعرفة الجيدة باركان التعلم التعاوني: الفلسفة، المتعلم التعاوني، المعلم التعاوني، بيئة التعلم التعاوني (المدرسة التعاونية).

* المهارة الكافية للانتقال بتلاميذه في الوقت المناسب من طريقة التعلم الجمعي (التي تفرض استخدامها فيما يستغرق ٢٠% إلى ٤٠% من زمن الدرس أحيانا ضرورة إكساب المتعلمين المعارف الأكاديمية الجديدة، والتحقق من تمام اكتسابهم لها) إلى أنشطة التعلم في مجموعات.

* المهارات اللازمة للتفقد، والتدخل، وتقديم المساعد للمجموعات التعاونية حين تطلب منه.

* المهارة الكافية في تقويم العمل، ومعالجة التفاعل داخل المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة إلى تلاميذه.

والآتي تحديد لدور المعلم التعاوني - في خطوات محددة - تظهر طبيعة وظيفته (دوره)، وكيفية أدائه لهذا الدور أو الوظيفة:

أولا: الـــدور أو الوظيفـــــة:

على المعلم التعاوني أن:

* يختار في كل حصة دور الموجه لا دور الملقن.

* يتذكر أن التحدي في التعليم ليس في تغطية المادة للطلاب، وإنما في الكشف عنها معهم.

ثانيـــا: الأداء:

يتكون دور المعلم التعاوني من خمسة عناصر رئيسة هي:

١ - تحديد أهداف الدرس.

٢ - اتخاذ القرارات حول تسكين المتعلمين في المجموعات.

٣ - التخطيط للمواد التعليمية.

٤ - التفقد لأعمال المجموعات، والتدخل في الوقت المناسب.

٥ - تقييم التعلم، ومعالجة عمل المجموعات.

* و يحتاج كل عنصر من العناصر السابقة إلى تفصيل:

أولا: تحديد أهداف الدرس:

* هناك نوعان من الأهداف يحتاج المعلم إلى تحديدهما:

الأول: الأهداف الأكاديمية التي يلزم تحديدها حسب تقدير المستوى التعليمي الصحيح للطلاب وحسب موافقتها للمستوى الصحيح للتعليم.

والآخر: أهداف المهارات التعاونية؛ وهي المهارات التي سيتم التركيز عليها في أثناء الدرس، والتي يتعلم الطلاب عن طريقها كيفية التعاون الفعال بينهم في العمل.

ثانيا: اتخاذ القرارات حول تسكين الطلاب في مجموعات:

قبل البدء في الدرس يتخذ المعلم عددا من القرارات حول تسكين طلابه في مجموعات العمل وعليه هنا أن يراعي:

* أن القاعدة الأساسية هنا: أنه كلما كان عدد أفراد المجموعة أقل كان ذلك أفضل.

* وأن عدد أفراد المجموعة يتغير تبعا لأهداف الدرس، وظروفه.

* كلما زاد عدد أفراد المجموعة ازدادت حاجة أفرادها إلى مهارة أكبر في: توفير الفرص لكل عضو كي يتحدث، وفي تنسيق عمل المجموعة، وفي الوصول إلى إجماع في الآراء، وفي كفاية الوقت لشرح المادة والتوسع فيها، وفي الحفاظ على علاقات تعاون

قوية.

* أن طرق تسكين الطلاب في مجموعات تتعدد، وله أن يأخذ بإحدى الطرق الآتية:

أ - التعيين العشوائي (بقسمة عدد الطلاب على عدد أفراد كل مجموعة: ٣٠÷٣= ١٠ مثلا، ثم يعد الطلاب من ١: ٣، ثم يبحث كل طالب عمن يحمل رقمه لتتكون المجموعات)

ب - إعطاء اختبار قبلي، وتقسيم الطلاب حسب نتائجه إلى مستويات: عال، متوسط، متدن ثم يجعل في كل مجموعة واحدا من كل مستوى.

ج - تسكين الطلاب في مجموعات بالاختيار المباشر للمعلم، مع مراعاة قلة عدد أصحاب المستوى المتدني في كل مجموعة، وعدم جمع المزعجين في مجموعة واحدة.

د - الطلب من كل طالب أن يكتب أسماء ثلاثة من زملائه يحب العمل معهم، (سيكتشف المعلم هنا أن هناك طلابا منعزلين لا يحب أحد أن يعمل معهم، وعليه ضم واحد منهم إلى كل جموعة ماهرة لكسر عزلته).

(وعلى المعلم ألا يلجأ إلى طريقة ترك الطلاب يشكلون المجموعات بأنفسهم؛ لأن ذلك - في الغالب يؤدي إلى: تجمع الممتازين في مجموعات، وذوي المستوى المتدني في مجموعات أخرى، بالإضافة إلى تكون مجموعات من جنسية ما في مقابل مجموعات من جنسية أخرى).

* في ترتيب غرفة الصف، عليه أن يضع في حسابه:

أ - أن يجلس أفراد المجموعة الواحدة متقاربين؛ ليتمكنوا من تبادل المواد التعليمية ويتحدثوا بهدوء، ويحافظوا على تواصل بصري مع الجميع، ويتبادلوا الأفكار بيسر.

ب - تباعد المجموعات ضمانا لعدم التشويش.

ج - تنظيم وضع المجموعات بطريقة تسمح للمعلم بالوصول إلى كل مجموعة بسهولة ويسر.

ثالثا: التخطيط للمواد التعليمية:

* يتم اختيار المادة التعليمية تبعا للمهمة التي سيطلب من الطلاب القيام بها.

* علـى المعلـم أن يتأكـد مـن أن طلابـه قـد اسـتوعبوا الحقـائق والمفـاهيم والأفكـار التـي علـيهم أن يعملـوا علـى أساسـها، وأن يوجـه الأسـئلة اللازمـة للتحقـق مـن هـذا الأمـر (ويـتم ذلـك فـي فتـرة الـتعلم الجمعـي التـي تسـبق التسـكين فـي المجموعات).

* يجـب أن يفهـم الطـلاب أن عملهـم فـي المجموعـات يجـب أن يكـون جـهـدا مـشتـركا لا فـرديا.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

أ - الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة في استخدام المواد التعليمية (فـي البدايـة يعــطى الطـلاب نسـخة واحـدة ليعملـوا منهـا جميعـا، فـإذا مـا اعـتـادوا التعـاون أمكــن إعــطاء كـل منهم نسخته الخاصة).

ب - الاعتماد المتبادل في استخدام المعلومات (يعطى أحدهم معـجـما لاستخـراج معــاني المفـردات، وآخـر كتابـا فـي شـرح الـنص، وثالـث كتابـا فـي تـراجم الشـعراء، ليتـبادلـوا في النهاية ما جمعه كل منهم من معلومات لإنجاز المهمة التعـاونية للمجموعة، ولتكن مثلا شرحا لأبيات نص شعري والتعريف بصاحبه).

* عـنـد التخطـيط للـدرس يفكر المعلـم في الـدور الـذي سيكلف بـه كل طـالب فـي المجموعــة، ومن هذه الأدوار:

أ - الملخص: الذي سيعيـد سرد الإجابات التي تـتـوصل إليها مجموعتـه.

ب - والمتـأكد من الفهـم: الـذي يستـوثق من أن كل فـرد فـي المجموعـة يستطـيع شــرح كيفيـة لتوصل إلى الإجابات التي قدمتها مجموعته.

ج - المصحح: الذي يصحح أية أخطاء ترد في إجابات أفراد المجموعة.

د - الموسع، وهو الباحث عن التفاصيل، المطـالب إفـراد المجـموعة بربـط مـا توصلوا إليه بما سبق أن تعلموه.

هـ - الباحث عن المعلومات: الذي يجهز المواد التعليمية اللازمة لمجموعته، ويكون رابطة ما بين مجموعته والمجموعات الأخرى، وبين مجموعته والمعلم.

و - المشجع: الذي يعزز إسهامات الأعضاء في إنجاز المهمة.

* على المعلم التعاوني حتى ينجح في تنفيذ درسه أن يسعى إلى:

أ – **بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي** بين طلابه عن طريق:

*/ شعور الطلاب بحاجة بعضهم إلى البعض الآخر لإنجاز المهمة التي يكلفون بها.

*/ وضع أهداف مشتركة يعمل الطلاب على تحقيقها (على كل طالب أن يتعلم المادة، ويتأكد من أن جميع الطلاب قد تعلموها كذلك).

*/ إعطاء مكافآت مشتركة (عندما تحصل المجموعة على علامات أعلى من المعدل الذي حدده المعلم، فإن من المهم أن يعطى كل طالب درجة إضافية).

ب – **بناء المسؤولية الفردية**؛ إذ على كل طالب أن يشعر بمسؤوليته عن تعلم المادة، ومسؤوليته عن تعلم كل فرد في المجموعة هذه المادة، ويمكن أن يتم تحقيق ذلك عن طريق:

*/ الاختبار الشفوي المتكرر لأعضاء المجموعة.

*/ إعطاء اختبارات تحريرية فردية.

*/ الطلب من كل عضو أن يكتب وصفا لما قامت به مجموعته من عمل، واختيار إحدى الأوراق عشوائيا وتصحيحها.

ج – **بناء التعاون بين المجوعات**، عن طريق:

*/ الطلب من المجموعات أن يتفقد بعضها أعمال البعض الآخر.

*/ الثناء على العمل أو تقديم المكافآت عندما يكون عمل الطلاب جميعهم جيدا.

د – شرح محكات النجاح:

*/ يحتاج الطلاب إلى معرفة مستوى الأداء المطلوب منهم قبل البدء في العمل.

*/ يتم التعبير عن التوقعات الأكاديمية من خلال محكات توضع مسبقا تحدد الأداء المقبول، والأداء غير المقبول.

هـ – تحديد نمط السلوكية المتوقعة من الطلاب: وكلما كانت تلك الأنماط أكثر تحديدا، كان احتمال ممارسة الطلاب لها أقوى، ومن أمثلتها:

*/ أريد أن أرى كل طالب يشارك في العمل.

*/ أريد أن أرى كل طالب يستمع بعناية إلى الآخرين.

*/ أريد أن أرى كل واحد منكم يساعد، ويطلب المساعدة من الآخرين.

*/ أريد أن نلتزم البقاء في أماكن جلوسنا، وأن يؤدي كل منا دوره، ويشارك بالأفكار والموارد وطرح الأسئلة بصوت هادئ.

رابعا: التفقد لأعمال المجموعة، والتدخل في الوقت المناسب: ويتم هذا الدور من خلال:

أ - الترتيب لتفاعل الطلاب وجها لوجه.

ب - ملاحظة أفراد المجموعات في أثناء العمل للتأكد من أنهم قد اكتسبوا المهارة التعاونية التي خطط لإكسابهم إياها ضمن أهداف درسه.

ج - حث المتواكلين، والمتكاسلين على بذل جهد أكبر في إنجاز المهمة المطلوبة من مجموعتهم.

د - اكتشاف المجموعات المتعثرة في الإنجاز، ومناقشة أسباب التعثر معها، والبحث معها عن طريق للخروج من التعثر، وليس تقديم الحل الجاهز إليها.

هـ - تنبيه المتأخرين إلى عنصر الزمن المحدد لإنجاز المهام (في حالة ملاحظة توانيهم عن العمل).

خامسا: تقويم عمل المجموعات: ويؤدي المعلم هذا الدور من خلال:

أ - الحرص على أن يشمل التقويم جانبي: اكتساب المعارف الأكاديمية، واكتساب المهارات التعاونية في الوقت ذاته، وبالدرجة نفسها من الأهمية.

ب - إفساح المجال أمام كل مجموعة (حسب توزيع الأدوار على أعضائها) لعرض إنجازها لمهمتها ماذا كانت المهمة (أو السؤال المطروح)؟ وما صورة الإجابة أو الإنجاز؟ وما دور كل فرد في المجموعة في تحقيق الإنجاز؟

ج - فتح المجال أمام المجموعات الأخرى لمناقشة إنجاز المجموعة: بالموافقة، أو التعديل، أو الإضافة.

(وتكرير ذلك مع كل مجموعة حتى يطلع التلاميذ جميعهم على كل المهام ، وكيفيات إنجازها، ويطمئن المعلم إلى دخول المحتوى التعليمي في البنى التعليمية لتلاميذه).

د - الاطمئنان إلى أن كل متعلم داخل المجموعة يمكن أن يشرح خطوات التوصل إلى الحل، درءا لاحتمالات الركوب المجاني (التواكل) الذي قد يحدث من بعض التلاميذ.

هـ - منح كل متعلم درجة خاصة به على إنجازه الشخصي(في إطار مهارة المسؤولية الفردية)، ومنح المجموعة درجة كلية تمثل مجموع درجات أفرادها (لتأكيد مفهوم أن اجتهاد الفرد يعود عليه بالنفع الشخصي وعلي مجموعته في الوقت نفسه).

سادسا: إغلاق الدرس: ويتم عن طريق:

أ - إعلان ترتيب المجموعات وفقا للدرجات.

ب - مكافأة المجموعة الممتازة بمنحها جائزة مثلا.

* هذا، ويستطيع المعلم أن يتخذ إجراءا احترازيا من فهم طلابه جميعهم لإنجاز المجموعات كلها(فقد يظهر التلاميذ موافقة على الإجابات التي تعرضها المجموعات دون فهم حقيقي) وذلك باللجوء إلى إعطاء التلاميذ مهمة جمعية موحدة(يقومون بها في وقت واحد) لقياس مدى استيعابهم للدرس وحتى تنجح مهمة المعلمين التعاونيين يلزمهم أن:

" ١ - يدركوا مفهوم التعلم التعاوني، وكيف يختلف عن التعلم التنافسي.

٢ - يفهموا الأساس النظري للمكونات الأساسية التي تميز التعلم التعاوني عن التعليم الجمعي، وعن الجهود الفردية مع التلاميذ، ومن أهم المكونات وأكثرها تعقيدا ثلاثة مكونات هي: الاعتماد التبادلي الإيجابي، وتعليم المهارات الاجتماعية، وسير المجموعات.

٣ - يفهموا الأساس النظري لدور المعلم في استخدام التعلم التعاوني.

٤ - يكونوا قادرين على تصميم وتخطيط وتعليم دروس تعاونية.

٥ - يكونوا جزءا من مجموعة زملاء داعمة (للتعلم التعاوني) " [(١)]

وسوف يوفي المؤلف هذه النقطة حقها عند تناول البيئة التعليمية التعاونية في الفصل الخامس.

---

(١) محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص ١٤٥.

خامسـا: البيئـة التعليمية التعاونيـة

يعالج هذا الفصل النقاط الآتية:

١ – ما المقصود بالبيئة التعليمية؟

٢ – البيئة التعليمية التي تتبع النظام التــقــلــيــدي.

٣ – البيئة التعليمية التي تتبع النظام التعاوني.

أولا: المقصود بالبيئة التعليمية:

يتسع مفهوم البيئة التعليمية في هذه الدراسة إلى ما هو أوسع من دائرة الصف الدراسي (حجرة الدراسة) بمحتوياتها البشرية والمادية، وإلى ما هو أوسع دائرة من المدرسة بما تغلق عليه أبواب أسوارها من غرف ومرافق وهيئات إدارية وهيئات تعليمية، وتلاميذ، إذ أن مفهومها في هذا الكتاب يشمل ما سبق، ويمتد معه ليشمل المسؤولين عن التخطيط والتصميم، وإصدار القرار، والمتابعة والتقويم في المناطق التعليمية؛ فإن هذا التنظيم بصوره المختلفة وتدرج مستوياته ومسؤولياته قد أقيم من أجل غاية واحدة هي تعليم وتعلم التلاميذ تعليما فعالا"ذلك التعليم الذي تتحقق من خلاله الأهداف المخطط لها بأقل جهد، وأسرع وقت، بحيث يتمكن به [المتعلم] من نقل التعلم، وتوظيف المعرفة في مواقف حياتية مماثلة[1].

وَمَنْ (وَمَا) ينطبق عليهم هذا المفهوم الموسع يذهبون مذاهب شتى في: أسلوب إنجاز العمل المنوط بهم، وفي علاقاتهم - بعضهم بالبعض الآخر - وفي تسلسل المسؤوليات، والتلاقح الرأسي والأفقي بين العاملين، ودرجة التعاون والتآزر (أو التدابر والتنافر) التي تكون بينهم، وهذا كله (بكلا جانبي السلب والإيجاب فيه) يصنف البيئة التعليمية تحت واحد من القسمين الآتيين بعد..

(١) ناصر أحمد الخوالدة، وآخر، مرجع سابق، ص ٢١٧.

٢ – البيئة التعليمية التي تتبع النظام التقليدي (النظام الكلي الشامل):

يعرف هذا النوع من البيئة (أو البنية) التعليمية باسم البنية التنظيمية التنافسية الفردية

- manufacturing – individualisticmass - Competitive]

[Organiztional structure كما أنها تعرف كذلك باسم البنية التنظيمية التي تستخدم أسلوب التعليم الكلي الجماعي [mass production organizational structure].

والمدارس التي تتبع هذا النوع من البنى التنظيمية (باعتبار أن المدرسة هي أقرب صور مفهوم البيئة التعليمية قربا من تنفيذ التعلم التعاوني) تتميز بأنها تقوم "على أساس فرضية جون لوك John Lock التي تفيد بأن العقل الخام للطلاب يشبه صحيفة فارغة يصب المعلمون فيها حكمتهم "[1] وبناء على الفرضية السابقة فإن المعلمين يفهمون التعليم وينفذونه وفق الأسس الآتية:

١ - دور المعلم هو نقل المعلومات إلى الطالب، ودور الطالب هو الحصول على هذه المعلومات أو تلقيها. وعليه تذكرها واسترجاعها عند طلبها منه.

٢ - الطلاب مستقبلون سلبيون للمعلومات، والمعلمون هم مالكوا المعلومات وعليهم ملء عقول الطلاب الفارغة بها.

٣ - تصنيف الطلاب في فئات وفقا للعلامات التي يحصلون عليها انطلاقا من افتراض أن القدرات ثابتة لا تتأثر بما يبذل من جهد أو يقدم من تعليم.

٤ - إجراء التعليم في جو مفتقر إلى العلاقات الشخصية بين الطلاب، وبينهم وبين المعلمين "وبناء على نموذج "تايلور Taylor" السائد في المؤسسات الصناعية فإنه ينظر إلى المعلمين والطلاب كقطع غيار قابلة للتبديل والتغيير في "الآلة التعليمية" [2].

٥ - الحرص علي العمل في ظل بيئة تعليمية تنافسية يعمل فيها كل من المعلمين والطلاب من أجل التفوق على أداء زملائهم.

---

(١) ديفد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل التاسع، ص (٩:: ١، ٩: ٢).

(٢) ديفد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل التاسع، ص (٩:: ١، ٩: ٢).

هكذا ينشأ هذا النوع من المدارس (أو البنى التنظيمية التعليمية) كمؤسسات للتعليم الكلي الشامل، يعمل المعلم فيها منفردا في غرفة الصف مع الطلاب، له أسلوبه الخاص وخبراته التي يحتفظ بها لنفسه، ومنهجه الخاص الذي يعمل وفقا له. وطبقا لهذا النوع من المدارس (أو البنى التنظيمية التعليمية) يعتبر المعلم مجرد عنصر أداء يمكن استبداله بغيره، كما يمكن تخصيص أي معلم لأي مجموعة من التلاميذ، والعكس.

إن الفصل بين عناصر العملية التعليمية في هذا النوع من المدارس هو الطابع السائد حيث ينظم المعلمون على حسب الصفوف، والطلاب يتنقلون من حصة إلى أخرى لتلقي تعليم في جزء من المناهج المقررة (من حصة رياضيات إلى حصة اجتماعيات، أو من الصف الأول إلى الثاني) وكل معلم مسؤول عن جزء صغير من تعليم الطالب، وذلك من أجل أن يركز كل منهم على الجزء المسؤول عنه فقط في إطار المنهج الكلي للتعليم.

إن هذا النموذج القديم للتعليم لم يعد ملائما لما يحدث من تغيرات، وعلى المدارس أن تتكيف مع التغيرات التي تحدث في بيئتهاوتدخل تغيرات جوهرية على طرق تعليم الطلاب فيها، وهذا ما يقدم المؤلف نموذجا له من خلال استعراض خصائص مدارس التعلم التعاوني التي تمثل البيئة الأنسب للتعلم في الزمن الحالي، والتي تتوافق مع الكثير من القيم التي نسعى إلى ترسيخها في نفوس أبنائنا.

٣ – البيئة التعليمية التي تتبع النظام التعاوني:

يعرف هذا النوع من المدارس باسم البيئة التنظيمة التعاونية ذات الأداء العالي High - performanccooprative team structure في هذا النوع من المدارس يعمل الطلاب بشكل رئيس في مجموعات تعليمية تعاونية ويعمل المعلمون وغيرهم من الموظفين في المدرسة في شكل مجموعات تعاونية، وكذلك المسؤولون الإداريون بالمنطقة التعليمية على شكل مجموعات تعاونية...

وعندئذ تكون البنى التنظيمية في كل من غرفة الصف والمدرسة والمنطقة التعليمية متطابقة مع بعضها إذ أن كل بنية من هذه البنى تدعم وتثري البنية الأخرى [١].

والتعليم والتعلم في المدرسة التعاونية يبنى على الأسس التالية:

١ - الطلاب هم الذين يكتشفون المعلومات، ويبنونها، ويكتسبونها، ويثرونها، وعلى المعلمين - فقط - تهيئة الظروف التي تمكن المعلمين من ذلك.

٢ - الطلاب هم الذين يبنون معلوماتهم بشكل نشط؛ فالتعلم شيء يقوم به المتعلم وليس شيئا يقدم إليه من خارجه دون أن يتعب فيه أو يبذل جهدا في تحصيله، وهو لا يتلقى المعلومات بشكل سلبي، بل ينشط هو بنيته المعرفية، أو يعمل على تكوين بنى معرفية جديدة.

٣ - جهود المعلمين في المدرسة التعاونية موجهة في الأساس إلى تنمية كفايات الطلاب ومواهبهم، انطلاقا من مبدأ أنه بالجهد والتعليم فإن أي طالب يمكن أن يتحسن مستواه التعليمي.

٤ - والتعليم يتم على أساس أنه تعامل شخصي بين الطلاب من جهة وبين المعلمين والطلاب من جهة أخرى، فالتعليم عملية اجتماعية لا تتم إلا من خلال التفاعل بين المتعلمين، كما أن التعلم كذلك، غير أنه يتم عن طريق تعاون المتعلمين معا على تكوين معلومات وفهم مشترك.

ولا يمكن تحقيق ما سبق إلا في جو تعاوني، " فعندما يتفاعل الطلاب مع بعضهم بعضا في جو تنافسي، فإن التواصل يقل إلى الحد الأدنى، ويسود التضليل والمعلومات الخاطئة في أغلب الأحيان، وتقل المساعدة، وينظر إليها على أنها غش، كما يسود البغض بين الطلاب أنفسهم، وبين المعلمين والطلاب، ولذا فإن التعلم الفردي والتعلم التنافسي يوهنان من البناء النشط للمعلومات، ومن تنمية الموهبة، وإقامة علاقات سلبية بين الطلاب أنفسهم وبين المعلمين والطلاب، يجب أن ينظر إلى الزملاء والمعلمين كأشخاص متعاونين وليس كعقبات تقف أمام النجاح الشخصي والأكاديمي للطلاب ولذا يبني المعلمون الدروس العلمية بحيث يعمل الطلاب معا بشكل

---

(١) ديفيد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل التاسع، ص (٣: ٩)

تعاوني من أجل زيادة تحصيل بعضهم بعضا ليصل إلى الحد الأقصى، وبدورهم يقوم المسؤولون عن المدارس بإعداد بنية تنظيمية تعاونية تقوم عل مجموعات يعمل من خلالها المعلمون معا للتأكد من نجاح بعضهم بعضا (جونسون وجونسون ١٩٩٣).

قد يكون السؤال الأولى بالاهتمام الآن هو: كيف نبني المدرسة التعاونية؟

يتم بناء المدرسة التعاونية من خلال عدة خطوات:

الخطوة الأولى هي: استخدام التعلم التعاوني في غرفة الصف معظم الوقت، وتتحقق هذه الخطوة من خلال:

* اعتبار مجموعات العمل أساس البنية التنظيمية القائمة على المجموعات.

* واعتبار المجموعات التعلمية التعاونية أساس العمل في غرفة الصف.

* استخدام التعلم التعاوني لزيادة تحصيل الطلاب، وإقامة علاقات أكثر إيجابية بينهم

* دفاع المعلمين عن التعاون أمام طلابهم مما يجعلهم يغيرون اتجاهاتهم نحو العمل مع زملائهم بشكل تعاوني.

الخطوة الثانية هي: تشكيل مجموعات الدعم والمساندة: وتتحقق من خلال:

(١) - تشكيل مجموعات الزمالة للدعم والمساندة: وهي عبارة عن مجموعات صغيرة (تتكون من مُعَلّمَيْن إلى خمسة معلمين) غرضها زيادة خبرة المعلمين التعليمية وزيادة فرص نجاحهم (جونسون وجونسون ١٩٩٣) "وذلك بدلا من ترك المعلمين الجدد أو المنقولين حديثا إلى المدرسة يغرقون في بحر الحيرة وقلة الخبرة بينما قدامى المعلمين يكتمون خبراتهم أويهزون أكتاف اللامبالاة كما يحدث في المدارس التي تعمل بنظام البنية الكلية التنافسية؛ لأن كلا منهم حريص على أن يظهر بمظهر الأفضل والأحسن أداء من كل زملائه، وتقديمه الخبرة إليهم يضعف من تفرده، ويخلق منافسين له على المركز الأول"

(٢) - تشكيل مجموعات لاتخاذ القرارات تشرك جميع العاملين في المدرسة، وتعمل من خلال ثلاث صور:

* **الأولى**: مجموعة ذات مهمة محددة تتولى دراسة المشكلة التعليمية ثم تعرض حلاً لها على الهيئة التعليمية ككل.

* **الثانية**: مجموعات صغيرة من المعلمين تدرس الحل المقدم من المجموعة الأولى وتقرر ما إذا كانت تقبله كما هو و تجري عليه بعض التعديلات.

* **الثالثة**: بعد تلخيص القرارات تعرض على الهيئة التدريسية كاملة لتقرر الإجراء الذي سيتخذ لحل المشكلة.

الخطوة الثالثة: **وهي تطبيق فكرة المجموعات الإدارية التعاونية على مستوى المنطقة التعليمية**: حيث يتم تنظيم المسؤولين الإداريين في مجوعات زمالة للدعم والمساندة، ومجموعات تعمل لتحقيق أهداف(مهام) محددة، ومجموعات لاتخاذ القرارات بصورة مشتركة(على نحو ما فصلناه في الخطوة الثانية).

" إن التعلم التعاوني ليس مجرد إجراء تعليمي، إنه تغيير أساسي في البنية التنظيمية يبدأ من الصف إلى أن يصل إلى مكتب مدير المدرسة، لهذا فإن التعلم التعاوني لن يزدهر في بنية تنظيمية ذات طابع جماعي (كلي)، تنافسي أو فردي، وإنما سيزدهر في بنية تنظيمية ذات طابع تعاوني يقوم على المجموعات ذات الأداء العالي "(١).

وقد يكون من المفيد والمهم هنا (والمدرسة التعاونية مفتقدة أو شبه مفتقدة) أن يقدم المؤلف مقترحات بإرشادات تعمل مكونات المدرسة التعاونية (من مجموعات معلمين إلى مجموعات إداريين) على أساسها:

---

(١) ديفيد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل الأول، ص (١: ١٣).

أولا: بالنسبة إلى مجموعات المعلمين:

* إدراك أن تكوين هذه المجموعات ليس خيارا بل هو شيء لازم.

* تنظيم المعلمين في مجموعات عمودية تشتمل على كل المواد cross vertical disciplinary team

* إسناد تعليم مجموعة محددة من التلاميذ إلى مجموعة محددة من المعلمين(ولتكن من معلمي المرحلتين الابتدائيتين: الدنيا والعليا مثلا) وتستمر مجموعة المعلمين نفسها في تعليم مجموعة التلاميذ أنفسهم مدة ست سنوات متواصلة في نطاق منهاج متكامل integrated curriculum يتم التركيز فيه على تعليم المواد جميعها.

* هذه المجموعات العمودية من المعلمين تحقق من الفوائد ما يأتي:

١ - كسر الحواجز الفاصلة بين الصفوف التعليمية في المرحلة الواحدة.

٢ - ضمان فهم المعلمين للصورة الكلية للتعليم الذي يساهمون في تحقيقه.

٣ - تحديد مسؤولية كل مجموعة من المعلمين تحديدا كاملا عن نتائج تعلم طلابهم (إذ أنهم يعلمونهم مدة ست سنوات متصلة، ومن ثم فلا مجال للتنصل من الضعف في القراءة من جانب معلم اللغة بإلقاء اللوم على المدرس الذي كان يعلم اللغة في العام السابق).

* على المعلمين أن يعملوا على تحقيق تعليم نوعي في مدرستهم التعاونية من خلال اتباع الإرشادات الآتية: (يساعدهم في ذلك المسؤولون عن المتابعة):

١ - وضع هدف تعمل المدرسة على تحقيقه من خلال التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي، وذلك يعني أن يعتقد المعلمون والموظفون - أنهم إما أن يغرقوا معا أو ينجوا معا - وأنهم مسؤولون عن تحسين خبراتهم الخاصة، وخبرات كل موظف في المدرسة في الوقت نفسه.

٢ - تَبَنِيِّ فلسفة تقتضي أن تُعَلّم المدرسة بنجاح كل طالب فيها، وأن تنشئه تنشئة اجتماعية سليمة.

٣ - التركيز على تحسين العملية التعليمية بدلا من الاعتماد على نتائج الاختبارات العامة المقننة في قياس جهد المعلمين (وبذلك تقل الحاجة إلى التفتيش على المعلمين لأنهم ملتزمون بتقديم تعليم نوعي متميز).

٤ - تحرير المعلمين من كل أسباب الخوف، (والمصدر الرئيس للخوف في المدرسة هو التنافس، وما ينتج عنه من دافعية خارجية؛ فالتقييم وفق المنحنى الإحصائي أو أي منحنى، أو تصنيف المعلمين أو الطلاب من الأعلى أداء إلى الأدنى أداء، أو منح علاوات مالية بناء على أسس مقننة أو معيارية غير مرنة، كل ذلك يولد خوفا وقلقا على التقييم).

* على المعلمين أن ينموا علاقات شخصية قوية مع الطلاب، وأن يبقوا قريبين منهم؛ لمعرفة ما يلزم المعلمين من معلومات لتقديم تعليم نوعي متميز للطلاب ولحث الطلاب على بذل أقصى جهودهم في التعلم.

* الحرص على عدم تبديد الوقت في نظام التعليم وفي المدرسة على حد سواء.

* الحرص على بناء عناصر التعاون الخمسة الرئيسة في كل مستوى من العمل داخل مجموعات المدرسة التعاونية.

بذلك يكون الجانب النظري من الكتاب (أدبياته) المتعلقة بفلسفة التعلم التعاوني ومفهومه التربوي قد اكتمل، ويمثل هذا الجانب بداية هامة لكل مقبل على التعرف على التعلم التعاوني، والعمل وفق نظامه، وبدون مثل هذه البداية المتعمقة لفلسفة ومفهوم التعلم التعاوني يكون العمل وفق نظامه مجرد حماسة للعمل بنظام جديد، أو دخولا في تجربة دون استعداد علمي.

* * * * *

البـــاب الثانــــي
التعلـم التعاونــــي
التطبيق... و... الممارسة

الفصـــــــــــــــل الرابع

مجـــــمـــــوعـــات التعلـــم التـــعـــاوني

الحقيقة الثابتة في مجال الحديث عن مجموعات التعلم التعاوني هي أنه " ليس كل ما يُطلق عليه مجموعة هو مجموعة تعاونية، كما أن الطلب من مجموعة من الأشخاص أن يعملوا معا لا يجعل منهم مجموعة تعاونية. إن مجموعات الدراسة والمجموعات التي تعمل على مشروعات معينة، ومجموعات المختبر، واللجان(الدائمة منها والمؤقتة) والأقسام والمجالس كلها عبارة عن مجموعات ولكنها ليست بالضرورة مجموعات تعاونية. فالمجموعات لا تتحول إلى مجموعات تعاونية بمجرد أن يطلق عليها شخص ما هذه التسمية "[1].

والمجموعات التعلمية تنقسم (من حيث فاعليتها وتميز أدائها من عدمه) إلى:

١ – المجموعة التعلمية الزائفة: وتتصف بما يأتي:

* أن أعضاءها يلتقون (لأنه قد طلب منهم أن يعملوا معا) ولكن ليس لديهم أدنى اهتمام بالقيام بذلك.

* وهم لايرغبون في العمل بعضهم مع بعض أو في مساعدة بعضهم على تحقيق النجاح.

* وهم يعمدون - غالبا - إلى إعاقة تعلم بعضهم البعض الآخر، ولا ينسقون فيما بينهم أو يتواصلون معا.

* وهم يتخلفون عن العمل، ويبحثون عن إنجازات مجانية.

وهكذا نجد أن حصيلة عمل مثل هذه المجموعة أقل من إمكانات أعضائها الفردية.

---

(١) ديفد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل الرابع، ص (٤: ٢).

٢ – المجموعة الصفية التقليدية: وتتصف بأنها مجموعة:

* قبل أعضاؤها أن يعملوا معا، ولكنهم لا يرون أية فائدة من وراء هذا العمل.

* لذا يكون الاعتماد المتبادل فيها ضعيفا.

* وتبنى المهام التي تقدم إليها في صور لا تتطلب عملا مشتركا.

* ولا يتحمل أفرادها مسؤولية تعليم أحد من أعضائها إلا تعليم أنفسهم.

* والهدف من التفاعل بين أفرادها (إذا تم) هو تبادل المعلومات، ثم يعمل كل منهم بمفرده.

* ولا يتلقىَّ أفراد هذه المجموعة تدريبات في المهارات الاجتماعية.

* ويتم تقويم أعمال أفرادها ومكافأتهم بشكل فردي. ولا تتم معالجة لمدى جودة عمل المجموعة.

٣ – المجموعة التعلمية التعاونية: وتتصف بما يأتي:

* أن مجموع ناتج عمل أفرادها أكبر من مجموع أجزاء هذا العمل.

* وأن أعضاءها ملتزمون بتعليم بعضهم البعض الآخر للوصول بهذا التعلم إلى الدرجة القصوى.

يتضح مما سبق أن المجموعة التعاونية تتسم بعدد من المحددات يمكن حصرها فيما يأتي:

* زيادة تعلم الأعضاء إلى الدرجة القصوى هو الهدف الملح الداعي إلى وصول الإنجاز الكلي للمجموعة إلى ما هو أعلى من الإنجازات الفردية لأفرادها.

* العمل داخل المجموعة يتم في إطار المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية (الزمرية)، أي أن كل فرد يتحمل مسؤولية نفسه ومسؤولية مساعدة الآخرين على إنجاز العمل الأجود.

* اللقاءات بين الأعضاء ليست لتبادل المعلومات ومناقشة الأفكار فقط، بل من أجل تحقيق إسهامات، وتقديم دعم أكاديمي للآخرين.

* يتم تعليم أعضاء المجموعة مهارات اجتماعية يتوقع منهم استخدامها في العمل معا (وهي مهارات العمل التعاوني التي سبقت الإشارة إليها في الإطار النظري).

* تَقدِر هذه المجموعة على تحليل وتقويم جهودها، ومدى فاعليتها في تحقيق أهدافها.

٤ – المجموعة التعاونية ذات الأداء العالي: وتتصف بما يأتي:

* تحقيق جميع صفات المجموعة التعاونية المذكورة في رقم(٣).

* والتفوق في الأداء على جميع التوقعات المعقولة.

* ارتفاع مستوى التزام كل فرد فيها بالآخرين، وبنجاح أداء المجموعة.

إن المقارنة بين سمات المجموعة التقليدية ومجموعة التعلم التعاونية يُظهر مقدار الفرق بين خصائص كل من المجموعتين، وهو ما يظهر مما يأتي:

المجموعات التعلمية التقليدية في مقابل المجموعات التعلمية التعاونية (*)

المجموعات التعاونية	المجموعات التقليدية
تنطوي على اعتماد متبادل إيجابي عال. يتحمل الأعضاء مسؤولية تعلمهم وتعليم بعضهم بعضا. ويكون التركيز منصبا على الأداء المشترك.	تنطوي على اعتماد متبادل متدن. يتحمل الأعضاء مسؤولية أنفسهم فقط، ويكون التركيز منصرفا إلى الأداء الفردي فقط.
توجد مسؤولية فردية، ومسؤولية تجاه المجموعة. يحمِّل الأعضاء أنفسهم وغيرهم مسؤولية القيام للأعمال ذات الجودة العالية.	توجد مسؤولية فردية فقط.
يزيد الأعضاء من فرصة نجاح بعضهم بعضا؛ حيث ينفذون مهام حقيقية معا، ويساعدون ويدعمون جهود بعضهم بعضا نحو التعلم.	تتم مناقشة المهام بدون التزام الأعضاء بتعليم بعضهم بعضا.
يتم التركيز على مهارات العمل الزمرى. كما يتم تعليم الأعضاء استخدام المهارات الاجتماعية، ويتوقع منهم استخدامها بالفعل، ويتبادل القيادة جميع الأعضاء.	هناك تجاهل لمهارات العمل الزمري (الجماعي) ويتم تعيين قائد لتوجيه مشاركة الأعضاء
تعالج المجموعة جودة العمل ومدى فاعلية الأعضاء في العمل معا. وهناك تركيز على التحسن المستمر.	لا تتم معالجة جماعية لجودة عمل المجموعة. هناك تقدير للإنجازات الفردية.

(*) نقلاً عن ديفيد جونسون وآخران، مرجع سابق، الفصل الرابع، ص ٤:٥.

هنا يطرح سؤال نفسه: ما الذي يمكن أن يعيق أداء المجموعة فيجعلها زائفة أو تقليدية، ويخرجها عن وصف التعاونية ذات الأداء العالي؟

يجمل (جونسون وجونسون ١٩٩٤م) العوامل المؤدية إلى ذلك فيما يأتي:

١ - الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة: يحتاج أعضاء المجموعة إلى وقت وخبرة في العمل مع بعضهم بعضا ليصبحوا مجموعة عمل فاعلة، ولذا فإن المجموعة المؤقتة المشكلة لغرض خاص لا تنضج عادة بما فيه الكفاية لتعمل بكامل فاعليتها.

٢ - تقديم الفرد لإجابة سائدة غير خاضعة للتحليل: هناك عائق مركزي للتفكير بمستوي أعلى والفهم بمستوى أعمق يتمثل في تقديم الأعضاء لإجابات سائدة غير خاضعة للتحليل للمسائل والمهام الأكاديمية، وبدلا من ذلك يتعين على الأعضاء أن يطرحوا عدة إجابات مختلفة وأن يختاروا أفضلها.

٣ - التسكع الاجتماعي - الاختفاء وسط الحشد: عندما تعمل مجموعة على مهمة جماعية (بمعنى أن ناتج المجموعة يتحدد بحاصل جمع جهود الأعضاء معا) مع وجود إمكانية أمام بعض الأعضاء بأن يقللوا جهودهم بدون أن يدرك الآخرون ذلك، فإن الكثير من الأشخاص يميلون إلى بذل جهد أقل ويمكن أن يلاحظ هذا التسكع الاجتماعي جليا في مجموعة من المهام الجماعية مثل شد الحبل والصراخ والتصفيق.

٤ - الركوب المجاني - الحصول على شيء بدون مقابل: عند قيام الطلاب بمهام تنطوي على فائدة متساوية لجميع الأعضاء (إذا قام أحد الأعضاء بالمهمة فإن جميع الأعضاء يحصلون على الفائدة) فإن هناك احتمالا لحدوث ركوب مجاني وعندما يدرك أعضاء المجموعة أن جهودهم غير ضرورية (بمعنى أن نجاح المجموعة أو فشلها يعتمد على بذل الجهود) وعندما تكون جهود الأعضاء مكلفة، فإنه من غير المرجح أن يبذلوا جهودهم لصالح المجموعة.

٥ – فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف – تجنب دور المرضـــع: عـنـدما يحصل بعض أعضاء المجموعة على فائدة مجانية بلا مقابل، فـإن هنـاك احتمـالا بـأن يميـل الأعضـاء العـاملون إلـى تقليـل جهـودهم لتجنـب " دور المرضـع" بمعنـى أنهـم يعملون وغيرهم يستفيد من عملهم دون بذل أي مجهود.

٦ – التشبث بـــالرأي: يمكـن أن يكـون لـدى المجموعـة ثقـة زائـدة فـي قدراتها وتقـاوم أي تحـد أو تهديـد لإحساسها بالمتعة من خلال تجنب أي اختلافات، والسعـي إلى التوافق بين الأعضاء.

٧ – الافتقار إلى قدر كاف من عـــدم التجانس: كلما كان أعضاء المجـموعة أكثـر تجانسا كان مـا يضيفه كل عضـو كمصـدر مـن مصـادر المعرفـة أقل لـذا يتـعـيــن على المجموعات أن تطور المزج الـصحيـح بيـن مهـارات العـمـل الجـمـاعي ومهـارات العمل المطلوب لأداء المهمة. إن عدم التجـانس يضـمن مـجـمـوعـــة متنوعـة واسعة من المصادر المتوافرة لعمل المجموعة.

٨ – الافتقار إلى مهارات العمل الزمري (الجمـــاعي): إن المجموعـات التـي تحتـوي علـى أعضـاء يفـتـقـرون لـمهـارات عمل المجـمـوعات الصـغــيرة والمهــارات البينشخصية اللازمة للـعـمـل بفاعـلـية مع الآخـرين غالبا مـا يقـلـلـون من أداء الأعضـاء الأكثر قدرة من الناحية الأكاديمية.

٩ – العـــدد غير المناسب لأعضاء المجموعة: كلما كان عدد أعضاء المجموعـة أكبـر كـان عـدد الأعضـاء المشـاركين فـي النقـاش أقـل، وكانـت نـظــرة الأعضـاء إلـى مسـاهمتهم الشخصـية أقـل أهميــة، وكانـت هنـاك حاجـة أكـبــر للمـهـــارات الزمريــة (الجماعية)، وكان تركيب المجموعة أكثر تعقيدا.

رموز ومصطلحات تكوين المجموعات: تستخدم في تكوين المجموعات والإشارة إلى مكوناتها الرموز الآتية:

* * * * *   كل نجمة ترمز إلى متعلم.

أ ب ج هـ د   كل حرف يرمز إلى مهمة.

يرمز هذا الشكل إلى المجموعة. [ ]

أشكال توزيع المهام على المجموعات:

فيما يلي بيان:

* للأشكال المختلفة التي تكون عليها المجموعات.
* وكيفيات توزيع المهام عليها.
* والأهداف الأكايمية والمهارات الاجتماعية المراد تحقيقها.
* وبعض الأمثلة الموضحة للمقصود.

١ - الشكل الأول:

* أ	* أ
* أ	* أ
* أ	

يعطى النشاط الواحد لكل فرد من أفراد المجموعة.

العمل فردي في المهارات المتماثلة يؤديه كل واحد من أفراد المجموعة بصورة مستقلة عن غيره.

الهدف هو الكشف عن المبدعين، وسريعي الإنجاز مع تدعيم المسؤولية الفردية.

المثال: -

برز الثـعـلب يـومـا في ثـيـاب الـواعـظـيـنـا

ومـشـى في الأرض يهدي ويسب الـمـاكـريـنـا

(أ) - ما معنى: برز:................. يهدي:....................

(ب) - اشرح البيتين بأسلوبك -

- -----

- -----

- -----

٢ - الشكل الثاني:

يعطى النشاط الواحد لأفراد المجموعة جميعا في وقت واحد دون تقسيم للأعمال بينهم.

* أ *

* * العمل جماعي في المهارة الواحدة فيمارس الأفراد النشاط ذاته.

*	*
* (أ)	*
*	

* الهدف: قياس سرعة الإنجاز، وتنمية التعلم التعاوني.

١- ٣ - الشكل الثالث:

* تقسيم النشاط الواحد إلى مجموعة من أنواع النشاط الصغيرة والمهام يعطى كل فرد جزءا منها.

العمل فردي هو القيام بجزء من المهمة الكلية.

* أ (١)	* أ (٥)
* أ (٢)	* أ (٤)
* أ (٣)	

* **الهدف:** سرعة الإنجاز وتنمية التعلم التعاوني، مع تقسيم للأعمال، وتوزيع منظم للأدوار.

المثال: -

قال تعالى: **{وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا قَالَ وَمِنْ ذُرِّيَتِي قَالَ لاَ يَنَالُ عَهْدِي الظَّالِمِينَ}**.

أ(١): ما معنى: ابتلى...................... أتمهن:..............

أ(٢): بم ابتلى الله إبراهيم؟

وما ذا كان موقف إبراهيم عليه السلام مما ابتلى به؟

أ(٣): ما الجائزة التي تلقاها إبراهيم من ربه على إتمامه الكلمات؟

أ(٤): إلى كم قسم تنقسم ذرية إبراهيم عليه السلام كما في الآية؟

أ(٥): اكتب شرحا للآية الكريمة(استعن بإنجازات زملائك إذا لزم)

- -

٤ - الشكل الرابع:

إعطاء كل فرد في المجموعة مهمة مستقلة عن غيره.

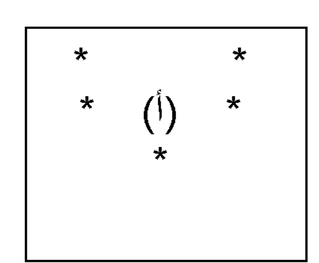
* أ	* هـ
* ب	* د
* ج	

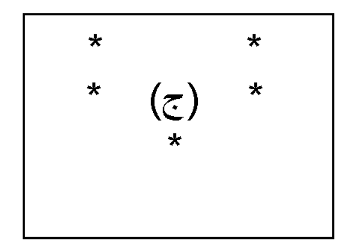
العمل فردي لمهمات متنوعة.

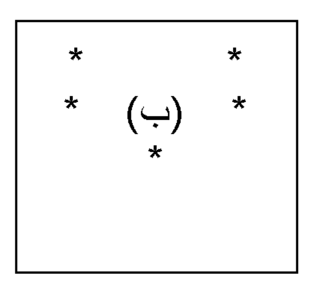
الهدف: قياس سرعة الإنجاز وتعزيز المسؤولية الفردية.

- -

٥ - الشكل الخامس:







* تقسم المجموعة الكبيرة (الفصل) إلى عدة مجموعات صغيرة.

* وتقسم المهام بينها فتأخذ كل مجموعة مهمة مستقلة عن غيرها.

* العمل في مجموعات منفصلة، لأداء مهمات متنوعة.

* إذكاء التنافس بين المجموعات، وروح العمل التعاوني في كل مجموعة.

المثال: إعداد بيان بالكلمة والصورة (ما أمكن) عن:

(أ) - أعمال العمرة في حالة العمرة والحج مع التمتع.

(ب) - أعمال الحج من يوم التروية إلى حين الإفاضة من عرفات.

(ج) - أعمال الحج في اليوم العاشر وأيام التشريق.

* * * * *

الفصـــــــــل الخامس

النــمـــــاذج التــطـــبــــيــــقــــيــــة

يقـدم المـؤلـف في هذا الفصل:

(١) - نمـوذجين مقـتـرحين لتـنـفـيذ الـتعلم التعـاوني.

(٢) - نموذجين تم التدريب عليهما في التربية الإسلامية.

(٣) - نمـوذجا تم التدريب عليه في اللغة العربية.

(٤) - نماذج من عمل المعلمات المتدربات في التربية الإسلامية واللغة العربية.

١ – النموذجان المقترحان:

الأول: لـــ (ودمان وآخرون Wedman، et . al. 1996)

وهم يرون أنه لابد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتـفـع، يـتـمـثــل الشرط الأول في تـوافـر الـهـدف الـذي يـجـب أن يـكـون مـهـما لأعـضـاء المجموعـة. بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعـية فـي كل مجموعة.

ولتحقيق تعلم تعاوني فعال لابد من **اتباع الخطوات الآتية:**

١- اختيـار وحـدة أو موضـوع للدراسـة، يمكـن تعليمـه للـطـلـبة فـي فـتـرة محـددة بحيث يحتـوي علـى فقـرات يسـتطيع الطلبـة تحضـيرها ويسـتـطيع المعلم عمل اختبار فيها.

٢- عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تـقـسـيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صـغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.

٣- تنظيم فقرات الـتعلم وفقرات الاختبـار، بحيث تعتمد هذه الفقرات علـى ورقة العمل، وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلـى تنظيم عـال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة.

٤- يقسم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل مجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيليا ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية كالدوريات دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.

٥- وبعد أن تكمل مجموعة الخبراء دراستها ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية، وعلى كل مجموعة التأكد من أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات في جميع فصول الوحدة.

٦- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث كل طالب هو المسؤول شخصيا عن إنجازه، ويتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حدة ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

٧- حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة.

٢- والنموذج الثاني المقترح: هو ما يعرف بـ (إجراءات جيسكو (Jigssaw)، ويتم في الخطوات الآتية:

١- اختيار وحدة تعليمية من كتاب وتقسيمها إلى عدة مواضيع أساسية

٢- تشكل مجموعات تعاونية مكونة من فراد للمجموعة. تكون متباينة في التحصيل.

٣- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على قائمة بالمواضيع التي تتضمنها الوحدة.

٤- تعيين جزء من المادة التعليمية لكل عضو من المجموعة واعتبار هؤلاء خبراء في المواضيع الخاصة بهم.

٥- تكليف طلبة المجموعات بدراسة الوحدة في الصف أو المنزل مع التركيز على الموضوع الخاص بكل عضو.

٦- بعد ذلك يطلب من خبراءالمجموعات المختلفة الذين لهم الموضوع نفسه الاجتماع ومناقشة الموضوع، وتقديم ورقة مناقشة تكون (خطة عمل) لكل مجموعة خبراء.

٧- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع بين أعضاء مجموعة الخبراء يعود هؤلاء إلى مجموعاتهم حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بمواضيعهم للأعضاء الآخرين.

٨- بعد الانتهاء من التدريس يخضع كل طالب لاختبار يغطي جميع الأجزاء، وعلى جميع الطلبة الإجابة عن الأسئلة.

٩- تعامل نتائج الاختبار على أنها درجات للمجموعة بعدها يعلن عن النتائج.

١٠- تكرر الخطوات الثمانية الأولى لكل المواضيع اللاحقة ضمن الوحدة، وبعد كل اختبار يتم حساب درجات المجوعة استنادا إلى نقاط تحسن الطلبة كأفراد ويعلن عن موقف المجموعة ودرجاتها ثم عن المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.

* * * * *

الخلاصـــة:

يتوصل المؤلف مما سبق إلى ما يأتي:

١- صحـة الفرضيـة الأولى للكتـاب القائلـة بـأن التعلم التعـاوني أفضل - في نتـائج التعليم من نـوعي التعليم: الفـردي، والجمعـي التنافسـي، وهـو أمـر يَثـبُت من خلال كل تجربة مخطط لها بعـناية لاخـتبار صحــة هذه الفـرضية، وهـو ما أكدتـه التجارب، وأثبته نجاح ورش العمل التي عقدت لتدريب المعلمين.

٢- صحـة الفرضيـة الثانية للكتاب القائلة بأن إطلاع المعلمين على فـلسفــة التعلم الـتعـاوني، ومفهومه، وتدريبهم على كيفيات وآليات تطبيقه كـفيـل بدفـعهم إلى الإيمان بأهميته، والنجاح في تطبيقه والعمل على أســاسه فــي مدارسهـم، وهو ما لمسـه المؤلـف من تحمس المتدربين للفهم ولمناقشة،ومن جديتهم فـي إعداد وإخراج (تطبيق) الدروس في ورش العمل.

التوصـــيـــــات:

يوصي المؤلف بما يأتي:

١- استمرار البحث في التعلم التعاوني؛ لإثراء جوانب هذا الموضوع وتعميقه.

٢- التوسع في تدريب المعلمين عليه، شرط أن يتم التدريب على يد متخصصين في الموضـوع.

٣- تكليف فريق من الخبراء في الموضـوع بإعادة صياغة وإعداد وحدات تعليميـة أو منـهج متكامـل إعدادا يتناسـب وأسلوب الـتعلم التعـاوني، مـع إتاحـة الفرصـة لتجريـب هذا المنهـاج فـي وجـود مجموعـات ضـابطة، ثم عـرض النتـائج علـى المعلمين مــن أجل زيادة قناعاتهم بفائدة التعلم التعـاوني.

* * * * *

الباب الثالث
أدبيـــات
التعلــم التعاونــي

التعلم التعاوني: التاريخ والمسيرة

يقدم المؤلف في هذا الفصل (الذي قصد من وضعه في نهاية الكتاب ألا يكون سببا في شغل القارئ الكريم عن البنية الأساسية للتعلم التعاوني) يقدم بعض الأضواء من أدبيات البحث التربوي على المسيرة التاريخية للتعلم التعاوني، ومزيدا من الدلالات لبعض المصطلحات المستخدمة في تقديم فكرته وفلسفة العمل به، ويرجو أن تكون ذات فائدة في إثراء المعرفة بهذا النظام من نظم التعليم والتعلم الحديثة التي يجب أن تجد مكانتها في فكر المعلمين والمخططين والمتابعين وأولياء الأمور، وكل مهتم بالتربية والتعليم.

وسوف يكون لكل جزئية تقدم عنوان مستقل، لكن ذلك لا يضعف من الرابطة الفكرية بينها في إطار تناولها جميعها للتعلم التعاوني، باعتبارها مختارات من معين واحد.

الدرس التعاوني:

" يعمل الطلاب معا أثناء الدرس لإنجاز المهمة، ويمكن وصف الإجراءات التي سيستخدمونها في أثناء العمل على شكل خطوات محددة ومفصلة أو بشكل عام إجمالي

ويمكن للطلاب أن يرتجلوا إجراءات معينة في أثناء مواصلتهم العمل، أو قد يتبعون خططا واضحة (جونسون وجونسون ١٩٩٤)، ويحب المعلمون أن يقدموا درجات متفاوتة في بنية الدروس التعاونية، وذلك تبعا لاختلاف اتجاهاتهم، حيث أن لديهم مجموعة كبيرة من البدائل المحتملة في هذا المجال.

فمن ناحية يمكن إعطاء التعلم التعاوني بنية مفهومية: وهنا يمكن بناء الدروس التعاونية بحيث يتم تحديد مفهوم الاعتماد المتبادل الإيجابي لتحقيق الهدف والمسؤولية الفردية فقط، بالإضافة إلى تحديد مجموعة قليلة من المهارات الاجتماعية وبعض المعالجة لعمل المجموعة في نهاية الدرس. ويمكن إضافة أجزاء أخرى من البنية من خلال تحديد الأدوار المكمّلة التي سيقوم بها الطلاب في أثناء عملهم معا أو من خلال ترتيب المواد على نحو يتعين بموجبه على الطلاب أن يعتمدوا على موارد

بـعـضـهم بعـضـا في إنجاز المهمة. وفي الأساس يتم تعـليم المعـلـمين نظامـا عمليـا فـاعلا (فهما أساسيا للعناصر الأساسية الخمسة في التعلم التعاوني ودور المعلم) لكيـفـية تطـبيق التعــلم التعــاوني الـذي يستخدمونه لبنــاء دروس معـدة خصيصـا لتتـنـاسب مع طلابهم ومنهـاجـهم واحـتـياجاتـهـم وظروفهم التعليمية إن استخدام التعلم التعاوني يستند إلى فهم للمفاهـيم النظرية الخاصـة وإلى التفكير في طبيعتها وفهمها.

ومن ناحيـة ثانيـة: هنـاك طـرق مباشـرة منظمـة جيدا لاسـتخدام التعـلم التعــاوني يتعــين تطبيقها بطريقة ذات خطوات محددة بوضوح. وتشتمل هذه الطرق علـى خطط تعاونيـة وبنى تنظيمية، ومواد مقررة للمنهاج تحدد خطوة خطوة ما يتعين علـى الطالـب أن يـقــوم به طوال الدرس. وقد قـام " دونالـد دانسيرو" Dansereau وزمـلاؤه بتطـوير مجموعة من الخطط التعاونية التي تبني التفاعل بين الطلاب في أثناء عملهم معا.

وهذه صور للخطط التعليمية التعاونية:

الأولى: في قراءة نص واستيعاب معانيه:

الخطوات:

١- تعيين الطلاب في مجموعات ثنائية.

٢- يعد الطـلاب فـي كل مجموعـة مصـادرهم للتعلم عن طـريق تـهـيئة منـاخ عمل مناسب، ومسح النص (قراءته) لتحديد النقاط التي سيعملون فيها تعاونيا (بوضع إشارات في الهامش عند كل نقطة منها).

٣- يقرأ كلا الطالبين النص قراءة سرية بهدف الفهم إلى أن يصلا إلـى نقطـة العمل التعاوني الأولى.

٤- يقوم أحد الطالبين باسترجاع (تسميع) ما تم تعـلمه حتى هـذه النقـطة بينمـا يقوم الطالب الآخر بتحري الأخطاء والأشياء المحذوفة وتصحيحها.

٥- يقـوم الطـالبـان معـا بالتوسـع فـي المـادة بشـكل تعـاوني وذلـك بتكـوين صــور وتشبيهات وبنـاء روابط مباشرة مع معلومات أخرى.

٦- يعود الطالبان إلى القراءة السرية بهدف الفهم إلى أن يصلا إلى النقطة التالية للعمل التعاوني فيعكسان الأدوار ويتبادلان خطوات التحري وهكذا حتى يتما إنجاز المهمة المطلوبة.

٧- وأخيرا يراجعان وينظمان جميع المعلومات بشكل تعاوني، مع تبادل أدوار العمل النشط والتفقد.

والثانية: (وهي من الطرق ذات البنية البسيطة في التعلم التعاوني):

والخطوات:

١- يشكل الطلاب في مجموعة عدد أفرادها أربعة.

٢- يختار كل عضو من المجموعة الرباعية عضوا من مجموعة رباعية أخرى ليكون شريكه في التعلم.

٣- يتقابل العضوان المتشاركان بحيث يسأل العضو الأول العضو الآخر (المقابلة هنا بغرض طرح أسئلة للتوضيح لا لتبادل الأفكار)

٤- في الخطوة التالية يتبادل العضوان الأدوار (بحيث يكون العضو الأول هو المسؤول والثاني هو السائل).

٥- يعود كل عضو من المجموعة الرباعية إلى مجموعته الأصلية ويتبادل معها الإجابات التي حصل عليها من شريكه في المجموعات الثنائية وقت إجراء المقابلات.

الثالثة: (وتعرف باسم المنهاج الفردي المعزز من المجموعة وتقوم، على فكرة أن الطلاب يتعلمون أصلا تعلما فرديا في منهج للرياضيات مثلا).

الخطوات:

١ - تقدم إلى الطلاب وحدات منهج الرياضيات المصمم بحيث تشرح كل وحدة فيه نفسها بنفسها (تعليم مبرمج).

٢ - يقسم الطلاب إلى مجموعات من أربعة أو خمسة أعضاء لا يعملون معا بل يكتفون بتفقد بعضهم إجابات البعض الآخر، ويقدمون المساعدة إلى بعضهم إذا طلب أحدهم ذلك.

٣ - يتم حساب علامات المجموعة أسبوعيا، ويمنح الأعضاء شهادات على عدد المسائل التي حلها كل عضوكما يتم إعطاء الطلاب علامات على عملهم الفردي.

(نظرا إلى أن الطلاب يعلمون وفق مستويات تعليمية مختلفة وفق نظام التعلم المبرمج؛ فإن التفاعل بين أعضاء المجموعات سيبقى عند حده الأدنى) وهذه الطريقة تصلح للطلاب من الثالث إلى السادس الابتدائي.

* * *

أسطـــورة التنافس:

بالرغم من تاريخ البشرية الطويل في التعاون؛ إلا أن هناك أسطورة تقول بأن العالم يقوم على مبدأ تنافسي، يتمثل في "البقاء للأصلح " وأن البقاء للأقوى فقط وعندما يتكون الاعتقاد بأن العالم كالغابة يأكل فيها الكبير الصغير، فإن الكثير من من الأفراد يتنافسون بشدة مع أقرانهم، ومع ذلك، فإنك إذا سألت أفرادا حققوا إنجازات رائعة في حياتهم، فإنهم ينسبون نجاحهم - عادة - إلى العمل التعاوني.

إن النجاح لا يرتبط بالتعاون فحسب، بل إنه وجد أن التنافس يؤثر سلباً على النجاح في العمل، وكلما كان الفرد أكثر تنافسا في عمله، كانت فرصته في النجاح أقل، وربما كان البحث الأكثر تميزا في هذا المجال هو البحث الذي قام به " روبرت ل. هلمريك" وزملاؤه، في الفترة مابين١٩٨٠، ١٩٨٦لقد حددوا في البداية أن المتفوقين من علماء ومديري أعمال وطيارين ليسوا أفرادا يعملون بشكل تنافسي، ثم قام "هلمريك" وزملاؤه بفحص العلاقة بين الدافع التنافسي لدى الأفراد وبين النجاح في العمل. وقد حددوا أولا أن الرغبة في التفوق تتكون من **التنافس** (رغبة في الفوز في المواقف البينشخصيَّة حيث يرى الفرد أن النجاح يعتمد على إخفاق الآخر) **والإتقان** (الرغبة في العمل في مهام مثيرة للتحدي) **والعمل**(اتجاه إيجابي إزاء العمل الجاد). وقد تم تقييم عينة مكونة من (١٠٣) علماء لديهم شهادة الدكتوراه طبقا لهذه العوامل الثلاثة باستخدام

استبيان وقد تم تعريف الإنجاز بأنه عدد المرات التي يستشهد بها زملاؤهم بأعمالهم. وكانت النتيجة أن معظم الاستشهادات قدمت من قبل أفراد أظهروا أداء عاليا في مقاييس **العمل و الإتقان** ولكنهم أظهروا أداء متدنيا في مقياس **التنافس.** وبسبب دهشته من هذه النتائج قام" هلمريك" وزملاؤه بدراسات أخرى لمتابعة النتائج على علماء نفس أكاديميين ورجال أعمال يعملون في مناصب حساسة في شركات كبرى (حيث قاسوا الإنجاز بما يتقاضونه من رواتب)، وطلاب جامعيين لم يتخرجوا بعد (حيث استخدموا معدل علاماتهم كمقياس للتحصيل) وطلاب في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين (حيث قاسوا تحصيلهم من خلال أدائهم في اختبارات التحصيل المقننة) وطيارين مدنيين (حيث قاسوا إنجازهم باستخدام تقديرات الأداء) وكذلك أطقم الناقلات العملاقة. وفي هذه الحالات جميعها وجد الباحثون ارتباطا سلبيا بين التحصيل والتنافس وبالنسبة إلى المعلمين في المستوى الجامعي، يرى الباحثون أن الأفراد المتنافسين الذين يركزون بشدة على التفوق على الآخرين والتقدم عليهم يحيدون عن المواضيع العلمية ويخرجون بأبحاث أكثر سطحية وأقل ثباتا في الاتجاه.

وبما أنه يبدو أن التنافس يؤثر تأثيرا سلبيا على النجاح في العمل، فلماذا يكون هو الأسلوب السائد في التعليم؟ ربما يرجع ذلك إلى - كإحدى الإجابات عن هذا السؤال - إلى حداثة الأدلة السابقة...، وهناك إجابة أخرى عن هذا السؤال تقول بان الأدلة السابقة لا تكفي؛ فهي أبحاث مثيرة للاهتمام، ولكنها ليست حاسمة.

* * *

الجذور النظريـــة للتعـــلم التـــعـــاوني:

يوجد على الأقل ثلاثة أبعاد نظرية عامة وجهت الأبحاث حول التعلم التعاوني وهي:

١ - بعد الاعتماد المتبادل الاجتماعي.

٢ - وبعد النمو المعرفي (الإدراكي).

٣ - والبعد السلوكي.

لقد بدأ التعريف **بالاعتماد المتبادل الاجتماعي** في بداية عام (١٩٠٠) عندما قال " كيرت كافكا Kurt Kafka "، وهو أحد واضعي نظرية " الجشتلت Gestalt " في علم النفس أن المجموعات وحدة كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء وقد قام أحد زملاء كافكا وهو"كيرت ليفن Kurt Lewin " بتطويرأفكاره في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين حيث قال أن:

(أ) - أساس المجموعات هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء (الذي يتم تكوينه بالأهداف المشتركة) الذي يؤدي إلى جعل المجموعة " وحدة نشطة " بحيث أن حدوث تغير في حالة أي عضو أو مجموعة فرعية يحدث تغيرا في حالة أي عضو آخر في مجموعة فرعية أخرى.

(ب) - وأن حالة التوتر الداخلي لدى الأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة، ثم قام أحد طلابه وهو " مورتن دويتش Morton Deutsch " بصياغة نظرية للتعاون والتنافس في أواخر الأربعينيات، ثم طور" ديفد جونسون David Johnson " وأخوه " روجر ROGER " أفكار "دويتش " لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي.

يفترض بعد الاعتماد المتبادل الاجتماعي أن طريقة بنا ء هذا الاعتماد تحدد كيفية تفاعل الأفراد معا وهذا بدوره يحدد النتاجات. إن الاعتماد المتبادل الاجتماعي (التعاون) يؤدي إلى **التفاعل المعزز** عندما يشجع الأعضاء بعضهم بعضا ويسهلون جهودهم للتعلم أما الاعتماد السلبي (التنافس) فإنه يؤدي إلى **تفاعل متعارض**، حيث يوهن الأعضاء ويعيقون جهود بعضهم بعضا للتحصيل، وفي غياب الاعتماد

المتبادل(أي في ظل الجهود الفردية) فإنه لا يكون هناك تفاعل حيث يعمل الأفراد بشكل مستقل.

يعتمــد **بعـد النمـو المعرفـي (الإدراكـي)** cognitive developmental perspective بشـكل كبيـر علـى نظريـات " جـان بياجيـه Jean Piaget " و" ليـف سـمينوفيتش فيجـوتسكي Lev Semenovich Vygotsky" فمـن نظريـات " بياجيـه" وغيرها من النظريات ذات الصلة يأتي المنطق الذي يقول بأنه عندما يتعاون الأفراد في بيـئـة ما فإنـه يحـدث بينـهـم صراع معرفـي - اجتمـاعي يـؤدي إلـى إحداث عدم تـوازن معرفـي، وهـذا بـدوره ينشـط قـدرة الفـرد علـى الأخـذ بوجهـة نظـر معينـة، وعلـى النمـو المعرفي، وتعـتـمـد أفكار " فيجوتسكي " وغيره من أصحاب النظريات ذا ت الصلة بهذا الموضـوع علـى المنطـق القائـل بـأن المعـرفـة سلوك اجتمـاعي يبنـى من خـلال الجهـود التعاونيـة المبذولـة للتعلم والفهم وحـل المشـاكل، ويقـوم الأعضـاء فـي ثنـاء ممارسـة هذا السلوك أيضا بتبادل المعلومـات والخبرات واكتشـاف نـقــاط الضـعف فـي استراتيجيات تفكير بعضهم بعضا، ويعدلون فهمهم بناء على فهم الآخرين.

ويتصل بمنظري النمو المعرفي:

(أ) – **منـــظـــرو الجـــــدل** controversy (جونسون وجونسون، ١٩٧٩، ١٩٩٢) الـذين يفترضـون أنـه إذا وُوجِـهَ الفـرد بوجهـات نظـر تتعـارض مـع وجهـة نظـره فإن ذلك يحدث لديه حالة من الشك والصراع المفاهيمي تجعله يعيد النظر فـي مفاهيمـه وتـقــوده إلـى البحـث عـن معلومـات ن وهـذا يـؤدي بالتـالي إلـى اسـتنتاجات دقيقـة أكثـر تحسنا.

(ب) – **ومنظرو إعادة بناء البنية المعرفية** cognitive restructureing الذين يقولون أنه إذا أراد المتعلم أن يحفظ المعلومات في ذاكرته وأن يدمجها في بناه المعرفيـة الموجودة فإنه عليه أن يتدرب عقليا، وأن يعيد بناء المادة، والطريقة الفاعلـة للقيام بـذلك هـي شرح المادة لشخص آخر متعاون معه.

أما البعد المتصل بنظرية التعلم الســـلوكية behavioral learning theory فإنـه يركز على أثر المعززات والمكافآت الجماعية علـى التعلم، وتفترض هذه النظريـة أن الســلوكات التي تلقى مكافآت خارجية يتم تكرارها. وقد ركز " سكنر " علـى التوافق الجماعي، وركز " باندورا" على المحاكاة، وركز " هومـانز " و " ثيبوت" و "كيلـي" عـلـى التـوازن بـين المكافآت والتكليفات في التبادل الاجتماعي بين الأفراد الذين يعتمد بعضهم علـى بعض، كمـا ركز " سلافن " علـى الحاجـة إلـى مكافآت جماعـية خارجـية لحـفـز الأفـراد على التعلم في المجموعات التعلمية التعاونية.

بالطبع هناك اختلافات أساسية بين الأبعاد النظريـة الثلاثة للتعلم التعاوني: فبعـد نظـريـة الاعتماد المتبادل الاجتمـاعي يفترض أن العمل التعـاوني يعتمد علـى الدافعيـة الداخـليـة التي تـنتج عن عوامل بينشخصية تأتي من العمل معا وعن طموحات مشتركة لتحقيق هدف مهم.

ويفترض البعد الاجتماعي - السلوكي أن العمل التعاوني يتعزز بالدافعية الخارجية لتحقيـق مكافآت جماعية. وتتكون نظرية الاعتماد المتبدل الاجتمـاعي من مفـاهيم تتصل بالعلاقـــات تعـالج مـا يحدث بين الأفـراد مثل: (التعـاون شـيء موجود بين الأفراد فقط وليس فيهم) فـــي حين أن بعد النمو المعرفـي يركـز علـى مـا يحدث داخل الفرد الواحد مثـل: (عــدم التـــوازن العقلـي، إعـادة تنظـيم المعرفـة) هـذا، وتحـدث الاختلافـات فـي الافتراضات الأساسـيـة بيــن الأبعاد النظرية الثلاثة صراعات وخلافات نظريـة مـا زال يتعين استقصاؤها بشكل كامـــل أو حلها.

* * *

الأبحاث المتصلة بالتعلم التعاوني:

قام كل من " تربلت Triplet " ١٨٨٩م في الولايات المتحدة، و " تيرنر Turner " ١٨٨٩م في بريطانيا، و"ماير Mayer " ١٩٠٣م في ألمانيا بإجراء مجموعة من الدراسات عن العوامل المتصلة بالأداء التنافسي، ومنذ ذلك الحين تعلمنا الكثير عن التعاون. وفي عام ١٩٢٩ كتب مولر Mallar كتابا عن التعاون(التعاون والتنافس: دراسة تجريبية في الدافعية). وفي عام ١٩٣٦ أعدت " مارجريت ميد Margaret Mead " كتابا بعنوان (التعاون والتنافس بين الناس البدائيين). وفي عام ١٩٤٩ نشر" دويتش Deutch " بحثا ونظرية عنه.

وفي عام ١٩٥٠ أجرى " مظفر شريف(شريف و هوفلاند Sherif& Hovland ١٩٦١م) دراساته المشهورة في ثلاثة معسكرات صيفية قام فيها بالإعداد لتنافسٍ قويٍّ بين المجموعات ودرس مدى ثباته. وقام ستوارت كوك (Stuart Coo) ١٩٦٩م بالتعاون مع شيرلي ولاري رايتسمان Shirley and Larry Wrightsman بإجراء دراسة عن أثر التفاعل التعاوني على العلاقة بين طلاب الجامعة السود والبيض ونشر" جيمس كولمان JamesColeman ١٩٦١م" دراسة عيانية للمدارس الأمريكية أثبت فيها انتشار أسلوب التنافس في التعليم. وفي عام ١٩٦٣ أجرى " ميلر وامبلين Miller & Hamblin مراجعة لأربع وعشرين دراسة عن التعاون والتنافس. ومن زاوية انثروبولوجية (إنسانية) وقام ميلارد ومادسونMillard & Madsen ١٩٦٧ وزملاؤه بتطوير مجموعة من الألعاب الثنائية أتاحت الفرصة لمقارنة ما يفضله الأطفال من تفاعل تنافسي أو تعاوني وذلك في مستويات عمرية مختلفة وفي ثقافات متنوعة. وقد بدأ أحد طلاب " مادسون" وسبنسر كاجن" بإجراء مجموعة من الدراسات عن التعاون والتنافس لدى الأطفال، وتقدم أبحاث " مادسون و كاجن " صورة متسقة تتمثل في أن طلاب الريف يتعاونون مع بعضهم بعضا أكثر من طلاب المدن، وأن الطبقة المتوسطة في المدن الأمريكية هي الأكثر دافعية للتنافس.

وفي السبعينيات نشر ديفد جونسون وزميلاه خلاصة شاملة للأبحاث المتصلة بالتعاون والتنافس (علم النفس الاجتماعي للتعليم) ١٩٧٤م، وفي ١٩٧٥(التعلم الجماعي والتعلم الفردي، الطبعة الأولى) ومنذ ذلك الحين نشرت مقالات عديدة عن خلاصة الأبحاث يصعب حصرها.

لقد أثبتت الأبحاث النظرية والأبحاث العملية على السواء فاعلية التعلم التعاوني. فهناك أدبيات " علمية " (دراسات سابقة) وأدبيات متخصصة (مهنية) عن التعلم التعاوني، وتتكون الأدبيات " العلمية " من دراسات مضبوطة تم إجراؤها لإثبات صحة أو عدم صحة النظريات. وقد أجري معظم هذه الدراسات في المختبرات أو في الميدان العملي وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات اتساقا عاليا في تدعيم استخدام التعلم التعاوني أكثر من التعلم الفردي والتعلم التنافسي. وهذا المزيج من مئات الدراسات التي أنتجت نظريات صالحة يمنكن تحويلها إلى إجراءات عملية هو الذي أثار مثل هذا الاهتمام بالتعلم التعاوني.

أما الأدبيات المتخصصة فإنها تتكون من دراسات ميدانية شبه تجريبية أو دراسات ارتباطية تبين أن التعلم التعاوني يصلح في الصفوف الحقيقية لفترة زمنية طويلة، ويمكن تصنيف هذه الدراسات الميدانية إلى دراسات تقييم إجمالي تبين أن التعلم التعاوني يعطي نتائج مفيدة، ودراسات تقييم إجمالي مقارن بيّن أن أحد إجراءات التعلم التعاوني يصلح أكثر من غيره، وتقييم تقويمي (تكويني) يهدف إلى تحسين التطبيق المستمر للتعلم التعاوني، ودراسات مسحية عن أثر التعلم التعاوني على الطلاب، وتعتبر الدراسات الميدانية حالات درسية تشير ببساطة إلى نجاح أسلوب معين في ذلك الوقت وفي تلك الظروف.

يمكن استخدام التعلم التعاوني بشيء من الثقة في أي صف، وفي أية مادة ومع أية مهمة. وفي الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني كان المشاركون يختلفون من ناحية المستوى الاجتماعي والعمر والجنس والجنسية والخلفية الثقافية، وقد استخدمت في الأبحاث مجموعة متنوعة من المهام البحثية وطرق بناء التعاون ومقاييس المتغيرات التابعة، وقام بالأبحاث العديد من الباحثين المختلفين الذين يتبنون توجهات مختلفة ومتميزة ويعملون في مجالات وبلدان وأزمنة مختلفة. إن الأبحاث

المتعلقة بالتعلم التعاوني تنطوي على درجة من الصدق والعمومية قلما توجد في الأدب التعليمي.

إن التعاون مسعى أو نشاط إنساني عام يؤثر في وقت واحد على العديد من النتاجات التعليمية المختلفة. فعلى مدى المائة سنة الماضية ركز الباحثون على تلك النتاجات المتمايزة مثل: التحصيل واستخدام مهارات التفكير العليا وحفظ المعلومات والدافعية للتحصيل والدافعية الداخلية وانتقال أثر التعلم والتجاذب البينشخصي والدعم الاجتماعي والصداقات والتحيز واحترام الاختلافات وتقدير الذا ت والكفاية الاجتماعية والصحة النفسية.

والتفكير الأخلاقي وغير ذلك من النتاجات الكثيرة. ويمكن تصنيف هذه النتاجات

العديدة في ثلاث فئات كبيرة هي: بذل الجهد للتحصيل، والعلاقات البينشخصية الإيجابية والصحة النفسية.

(تاريـــخ الاســـتـــخـــدام العملي للتعلم التعـــاونـــي)

هناك تاريخ غني وطويل من الاستخدام العملي للتعلم التعاوني، فمنذ القرن الأول للميلاد حاول " كوينتليان Quintillion " أن يبرهن على أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا من تعليم بعضهم البعض الآخر. وقد أيد الفيلسوف الروماني " سنيكا Seneca التعلم التعاوني من خلال جمل مثل: (عندما تعلم شخصا ما فإنك تتعلم مرتين)، وفي الإسلام حث القرآن الكريم على التعاون على البر من خلال قوله تعالى: **{وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ}** ومن خلال قول الرسول ﷺ : **«والله في عون العبد ماكان العبد في عون أخيه»**، وكان جوهان أموس كومينوس (١٥٩٢ - ١٦٧٩م) يعتقد أن الطلاب يستفيدون عندما يتعلمون من الآخرين ويعلمونهم. وفي أواخر القرن الثامن عشر قام كل من"جوزيف لانكسترو" وأندرو بل" باستخدام المجموعات التعلمية التعاونية في بريطانيا على نطاق واسع، وتم نقل الفكرة إلى الولايات المتحدة عندما افتتحت مدرسة تتبع هذا الأسلوب في مدينة نيويورك في عام ١٨٠٦ م، وكان هناك تركيز قوي على التعلم التعاوني في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر، وبالتأكيد، فإن التعلم التعاوني ليس بالشيء الجديد على التعليم الأمريكي؛ فقد كانت هناك فترات حظي فيها التعلم التعاوني بمناصرين أقوياء واستخدم فيها على نطاق واسع لتحقيق الأهداف التعليمية في تلك الفترات.

وكان من أنصار التعلم التعاوني الكولونيل "فرانسيس باركر"؛ ففي العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر الميلادي جلب " باركر " لتأييده التعلم التعاوني الحماس والمثالية والواقعية والإخلاص الكبير للحرية والديموقراطية والفردية في المدارس الحكومية، وقد استندت شهرته ونجاحه على الروح المشرقة والمتجددة التي جلبها إلى الصف، وكذلك على مقدرته على إيجاد جو صفي تعاوني وديموقراطي بشكل صحيح، وعندما كان مديرا لإحدى المدارس الحكومية في إحدى الولايات (١٨٧٥ - ١٨٨٠) كان يأتي إليه أكثر من (٢٠) ألف زائر كل عام لمشاهدة استخدامه لإجراءات التعلم التعاوني.

وقد سادت أساليب " باركر " التعليمية في بناء التعاون بين الطلاب، سادت التعليم الأمريكي طوال الفترة المتبقية من ذلك القرن، وتبع "باركر" " جون ديوي" الذي عززاستخدام المجموعات التعلمية التعاونية كجزء من أسلوبه المشهور في التعليم، ولكن في أواخر الثلاثينيات أخذ التركيز ينصب على التنافس بين الأشخاص (البينشخصي) في المدارس الحكومية.

وفي أواسط الستينيات من القرن العشرين بدأ " ديفيد جونز، وزميلاه" تدريب المعلمين على كيفية استخدام التعلم التعاوني في جامعة مينيسوتا، وقد أدت الجهود التي بذلوها في هذا المجال إلى إنشاء **مركز التعلم التعاوني** الذي يهدف إلى تركيب وتنظيم المعلومات المتعلقة بالعمل الفردي والعمل التنافسي والعمل التعاوني، ويهدف أيضا إلى صياغة نماذج نظرية تتعلق بطبيعة التعاون وعناصره الأساسية وإجراء برنامج منظم من الأبحاث لفحص نظرياتهم وتحويل النظريات الصحيحة إلى مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات العملية لاستخدام التعاون في غرف الصفوف والمدارس والمناطق التعليمية، ويهدف كذلك إلى إقامة شبكة من المدارس والجامعات تطبق الإجراءات الاستراتيجيات التعاونية في جميع أنحاء أمريكا الشمالية والعديد من البلدان الأخرى.

وفي أوائل السبعينيات طور " ديفيد ديفريز" و " كيث إدوارد" في جامعة "جونز هوبكنز " أسلوب (الفرق - الألعاب - المباريات). كما طور " شلومو و يائييل شاران خطوات البحث الجماعي في المجموعات التعلمية التعاونية. وفي أواخر السبعينيات قام "روبرت سلافن " بالتوسع في أعمال" ديفريز وإدوارد" في جامعة"جونزهوبكنز" مطورا إياها إلى أسلوب فرق التحصيل الطلابية ومطورا أيضا أسلوب التعليم بمساعدة المجموعات، وفي نفس الوقت، طور" سبنسر كاجن"أسلوب النص التعليمي التعاوني المعقد، وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين طور " دونالد دانسيروا" مجموعة من النصوص التعاونية، كما طور العديد من الأفراد إجراءات تعاونية أخرى.

* * * * *

(التعلم التعاوني.. و.. الصحة النفسية)

تؤثر الخبرات التعاونية مقارنة مع الخبرات التنافسية والخبرات الفردية على النمو النفسي والاجتماعي لدى الأفراد بطرق متعددة، فأولا: تميل الخبرات التعاونية إلى تحسين الصحة النفسية، وقد كان "اسلي مونتاجو" مغرما بالقول " باستثناء حالات قليلة فإن الحيوان المعزول في أي نوع هو حيوان غير عادي " وتقول" كارين هورني": "الفرد العصابي مثل الفرد الذي يتنافس بشكل غير مناسب، كلاهما لا يستطيع أن يتعاون مع الآخرين "، لقد أدرك " مونتاجو و هورني " أن أساس الصحة النفسية هو القدرة على إقامة علاقات تعاونية والحفاظ عليها. إن العمل مع الأقران بشكل تعاوني وإعطاء أهمية للتعاون يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية (وزيادة الكفاية الاجتماعية وتقدير الذات) مقارنة مع العمل بشكل تنافسي مع الأقران أو العمل بشكل مستقل. وأيضا، هناك علاقة إيجابية بين التعاون وبين مجموعة من السمات الدالة على الصحة النفسية مثل النضج العاطفي والعلاقات الاجتماعية المناسبة والشعور القوي بالهوية الذاتية والقدرة على التكيف مع التمايز أو الاختلاف والكفاية الاجتماعية والثقة بالآخرين وإحسان الظن بهم كما أن العمل التعاوني يزيد من قوة الأنا الذاتية والثقة بالذات والاستقلالية الذاتية أما العمل الفردي فإنه يميل إلى الارتباط بمجموعة من السمات المرضية النفسية مثل عدم النضج العاطفي وعدم القدرة على التكيف الاجتماعي والانحراف وعزل الذات ورفضها وبالنسبة للعمل التنافسي، فإنه يرتبط بمزيج من السمات الصحية وغير الصحية. إن الخبرات التعاونية ليست ترفا، بل إنها ضرورة مطلقة للنمو الصحي.

ثانيا: تميل الخبرات التعاونية إلى زيادة التقدير الإيجابي للذات، ومنذ الخمسينيات من القرن العشرين أجريت أكثر من (٨٠) دراسة لمقارنة الأثر النسبي لكل من الخبرات التعاونية والخبرات التنافسية والخبرات الفردية على تقدير الذات. وقد تبين عند تحليل النتائج أن الخبرات التعاونية تزيد من تقدير الذات مقارنة مع الخبرات التنافسية أو الخبرات الفردية، كما أظهرت الأبحاث أن الخبرات التعاونية تميل إلى الارتباط بمعتقدات تجعل الفرد يشعر بأهميته الذاتية حيث يعتقد أن الآخرين ينظرون إليه برؤي إيجابية، ويقارن سماته بشكل محبب مع سمات أقرانه، ويحكم بأنه شخص

قادر و كفء وناجح، ويرجع **السبب في ذلك إلى أن الطلاب في العمل التعاوني:**

(أ) يدركون أن الآخرين يعرفونهم بشكل صحيح ويقبلونهم ويحبونهم.

(ب) يعرفون أنهم أسهموا في نجاح أنفسهم ونجاح الآخرين ونجاح المجموعة ككل.

(ج) ينظرون إلى أنفسهم وإلى الآخرين بطريقة مختلفة وواقعية تسمح بمقارنات متعددة الأبعاد تقوم على نظرة تكميلية بين قدراتهم وقدرات الآخرين. وبالنسبة للخبرات التنافسية فإنها تميل إلى الارتباط بتقدير مشروط للذات يتوقف على خسارة الفرد أو فوزه. أما الخبرات الفردية فتميل إلى الارتباط برفض أساسي للذات.

ثالثا: تميل الخبرات التعاونية إلى زيادة القدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين إزاء موقف ما، والنقيض لتفهم وجهات نظر الآخرين الاجتماعية هو التمركز حول الذات (بمعنى أنك لا تعرف وجهة نظر أخرى سوى وجهة نظرك) لقد تبين من الأبحاث أن الخبرات التعاونية تزيد من القدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين في حين أن الخبرات التنافسية والخبرات الفردية تميل إلى زيادة التمركز حول الذات لدى الأفراد.

رابعا: تعمل الخبرات التعاونية على نمو المهارات الاجتماعية حيث تبين من الأبحاث أن الأفراد الذين يعملون بشكل تعاوني يتعلمون مهارات اجتماعية أكثر كفاية من ناحية اجتماعية مقارنة مع الأفراد الذين يعملون بشكل تنافسي أو فردي.

وأخيرا: يتعلم ويتبنى الطلاب العديد من القيم والاتجاهات الضرورية للصحة النفسية من خلال العمل التعاوني، فهم يحتاجون مثلا إلى تنمية حبهم للتعلم والتزامهم بالعمل ذي الجودة العالية واحترامهم للآخرين وممتلكاتهم، وتقدير قيمة التمايزأو الاختلاف وكذلك الالتزام بأن يكونوا طلابا مسؤولين... وهكذا، ولا تتم تنمية مثل هذه الاتجاهات إلا من خلال التأثير البينشخصي الذي يتم من خلال الأعمال أوالمحاولات التعاونية.

إن كل نتاج من نتاجات العمل التعاوني (التحصيل وجودة العلاقات والصحة النفسية) يؤثر على النتاج الآخر، وعليه فإن هذه النتاجات، على الأرجح، لا تنفصل عن

بعضها بعضا:

أولا: تنشأ علاقات الاهتمام بالآخرين والالتزام بصداقتهم من الإحساس بالعمل المشترك، والاعتزاز المتبادل بهذا العمل، ومن الترابط الناتج عن الجهود المشتركة وفي المقابل، فإنه كلما زاد اهتمام الطلاب بعضهم بالبعض الآخر ازدادت جديتهم في العمل من أجل تحقيق الأهداف التعلمية المشتركة.

ثانيا: تزيد الجهود المشتركة التي تبذل لتحقيق الأهداف المشتركة تقدير الذات والفاعلية الذاتية والانضباط الذاتي والثقة بالكفاية الذاتية، وفي المقابل، فإنه كلما كانت صحة الأفراد النفسية أفضل، زادت قدرتهم على العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

ثالثا: تقوم الصحة النفسية للفرد على تمثل الاهتمام والاحترام الذي يتلقاه الفرد من الآخرين المحبين له، ومن هنا فإن تكوين الصداقات يساعد في زيادة تقدير الذات والفاعلية الذاتية، والتكيف النفسي العام. وفي المقابل، فإنه كلما كانت صحة الأفراد النفسية أفضل (بمعنى أنها صحة خالية من الأمراض النفسية مثل الاكتئاب والهذيان والقلق والخوف من الفشل والغضب المكبوت واليأس والعبثية)، زادت بينهم العلاقات المعبرة عن الالتزام والاهتمام. ونظرا إلى أن كل نتاج يستدعي النتاجات الأخرى، فإن هذه النتاجات تكون، على الأرجح، متلازمة، بمعنى أنها رزمة واحدة يفتح فيها كل نتاج على النتاجات الأخرى، وهي معا تؤثر على الاعتماد المتبادل الإيجابي والتفاعل المساعد.

* * * * *

الخلاصة

البشر مخلوقات تعيش على شكل مجموعات صغيرة، لقد كنا دائما نعيش على هذا النحو وسوف نظل دائما كذلك. وكما قال" جون دون": " ليس هناك إنسان كامل بحد ذاته وعلى مدى تاريخ نوعنا البشري كنا نعيش على شكل مجوعات صغيرة، لقد عاش البشرمدة (٢٠٠) ألف سنة على شكل مجموعات صيد صغيرة، كما عاش البشر مدة (١٠) آلاف سنة على شكل مجموعات زراعية صغيرة، ولم تصبح المدن الكبيرة هي القاعدة بدلا من أن تكون الاستثناء إلا مؤخرا، وبالرغم من تاريخنا الطويل كبشر نعيش على شكل مجموعات صغيرة، إلا أن هناك أسطورة تفيد بأن التنافس هو الطريق إلى النجاح، ومع ذلك، فإن الدراسات الحقيقية للأشخاص الناجحين أظهرت أنهم أشخاص لديهم رغبة في التحصيل وإنجاز المهام الصعبة ولكنهم من المدهش أشخاص لا يعملون بشكل تنافسي، وما يجعل هذه الأسطورة محيرة أكثر هو أن هناك تاريخا غنيا من النظريات والأبحاث والتطبيق المتصل بالتعلم التعاوني، وهناك على الأقل ثلاثة أبعاد نظرية عامة وجهت البحث في التعلم التعاوني وهي: بعد الاعتماد المتبادل الإيجابي وبعد النمو المعرفي والبعد السلوكي. ومنذ عام ١٨٩٨م وحتى عام ١٩٨٩م أجري أكثر من (٥٥٠) دراسة تجريبية، وأكثر من (١٠٠) دراسة ارتباطية تبين منها أن العمل التعاوني، مقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي، يزيد التحصيل بالإضافة إلى حفظ المعلومات واستخدام مهارات التفكير العليا والتوليد المبدع لأفكار جديدة وانتقال أثر التعلم) ويزيد كذلك العلاقات البينشخصية الإيجابية والداعمة (حتى بين الأفراد غير المتجانسين)، والصحة النفسية والكفاية الاجتماعية وتقدير الذات، وقد ازدادت الثقة بهذه النتائج عندما وجد تشابه بين نتائج الدراسات ذات الجودة العالية، وعندما تبين أن الدراسات التي استخدمت التعلم التعاوني وحده أعطت نتائج أفضل من الدراسات التي استخدمت مزيجا من التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي.

إن مجرد إجلاس الطلاب في مجموعات تعاونية والطلب منهم أن يعملوا معا على أداء المهمة لا يؤدي بحد ذاته، إلى حدوث عمل تعاوني، فهناك كثير من الطرق التي تؤدي إلى فشل عمل المجموعة، فيمكن مثلاً أن يتنافس الطلاب حتى لو أجلسناهم بالقرب

من بعضهم بعضا، وكذلك يمكن أن يتحدثوا حتى لو طلبنا إليهم أن يعمل كل منهم بمفرده.

لقد ركز الكثير من الأبحاث على مدى الخمس والعشرين الماضية على تحديد العناصر التي تعمل على نجاح التعلم التعاوني. وإذا ما أريد تدريب المعلمين على تطبيق التعلم بنجاح، فلابد لهم أن يفهموا العناصر الأساسية للتعاون.

أهـــــميـــــة المهارت التعاونيـــــــــــة

لا يولد الأطفال وهم يعرفون كيفية التعاون مع الآخرين بشكل طبيعي، ولا تـظـهـر المهارات الزمرية والبينشخصية بشكل سحري عندما يوضع الأطفال في موقـف يسـمح لهم بالاتصال بعضهم مع البعض الآخر، إن الكثير من الطلاب فـي المراحـل المختـلـفة يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية الأساسية مثل تحديد مشاعر الآخرين بشـكل صحـيح ومناقشة العمل بشكل مناسب، ويبدو أن عدم الكفاءة الاجتماعية هذه تستـمر معـهـم في مرحلتي النضج والرجولة.

إن الطلاب الذين لم يُعَلّموا مطلقا كيفية العمل بفاعلية مع الآخرين لا يتـوقـع منهم أن يفعلـوا ذلـك. ولهـذا فـإن التجربـة الأولـى لكثيـر مـن المعلمـين الـذين يحاولــون بنـاء دروسـهـم بشكل تعاوني تشير إلى أن طلابهم لا يستطيعون التعاون بعضـهم مع البعض الآخر، ومع ذلك، فإنه في المواقف التعاونية، حيث تكون هناك مهمة يتعين على الطالب إنجـازها، تصبح المهارات التعــاونية في غـايـة الأهمية، يجـب تـعـلـمها بشـكل مثـالي.

إن الطـلاب جميـعهـم يحتاجون أن يكونوا مهرة في التواصل، وبنـاء الثقة والحفـاظ عـليها، ومــمارسة مهـارات القيـادة، والاشـتـراك فـي نقـاش مثمـر، وإدارة الصـراعات، وبهـذا يـصـبح تعليم المهارات التعاونيـة متطلبا سـابقا مهمـا للتعلم التعـاوني الأكـاديمي؛ لأن التحصيل سيتحسـن عندما يصبح الطلاب أكثر فاعلية في التعلم بـعـضـهم من البعض الآخر.

يتعين على الطلاب في المجموعات التعلمية التعاونية أن يتعلموا المـواد الـدراسـيـة الأكاديميــة (**مهـــام العمـــل**) وأن يتعلمــوا أيضـــا مهـــارات المجموعـــة الصـغـــيرة والـمهـارات البينية التي يتطلبها العمل (**داخل المجموعـات**)، فـإذا لـم يتم تعلم المهـارات الخاصة بالعمل الجماعي (الزمري) فإنه لن يتم كذلك تعلم المهارات التي يكلف الطـلاب بإنجـازها. وإذا كان أعضاء المجموعة غير أكفاء فـي العمـل الـزمـري، فـإن مهـماتهـم ستكــون أقـل مـن المسـتوى المطلـوب، ومـن جهـة أخـرى فإنـه كلمـا زادت المهـارات الخاصة بالعمل الزمري عند الأعضاء زاد تعلمهم كما وكيفا.

إن التعلم التعاوني بطبيعته أكثر تعقيدا وصعوبة من التعلم التنافسي أو التعلم الفردي؛ لأنه يتطلب من الطلاب أن يعملوا على تأدية المهام المطلوبة منهم، وأن يعملوا على أساس المهارات الزمرية في الوقت نفسه.

إن معرفتنا أن المهارات الاجتماعية يجب أن تعلم ليست سوى جزء من المسألة والجزء الآخر المهم أيضا هو معرفة المهارات التي يجب أن يتعلمها، وكيفية تعليمها، وكيفية تحسينها باستمرار، وأساليب ملاحظتها، وإجراءات المعالجة لجهة مدى الفاعلية إلي تم بها استخدام هذه المهارات.

كيف تعلم المهارات التعاونية

إن تعلم المهارات التعاونية يعتبر في المقام الأول تعلما إجرائيا، يشبه إلى حد كبير جدا تعلم كيفية لعب التنس، أو الجولف، أو كيفية إجراء عملية جراحية في المخ أو كيفية قيادة الطائرة، وعليه فإن إتقانك الجانب النظري (المعرفي) لمهارة من المهارات لا يعني أنك أصبحت ماهرا في أداء هذه المهارة أداء فعليا بل يتطلب الأمر منك أن تطبق أو تمارس هذه المهارة عمليا. إنه يتطلب منك تعلم إجراء يتكون من سلسلة من الخطوات أو الأعمال. **ويكون هناك تعلم إجرائي عندما يقوم الأفراد بالآتي:**

١ ـ تعلم مفهوم المهارة والوقت الذي يجب استخدامها فيه.

٢ ـ ترجمة إدراكهم لمفهوم المهارة إلى مجموعة من الإجراءات العملية (سواء أكانت أقوالا أم أفعالا) تكون ملائمة للأشخاص الذين تتفاعل معهم.

٣ ـ العمل الفعلي على أداء المهارة وتجنب الأخطاء بالانتقال التدريجي عبر مراحل إتقان المهارة وهي:

أ ـ العمل على أداء المهارة.

ب ـ الحصول على التغذية الراجعة.

ج ـ التأمل في التغذية الراجعة.

د ـ تعديل طريقة العمل، والعمل على أداء المهارة مرة ثانية.

هـ ـ إعادة الخطوات ب، ج، د مرات عديدة حتى يصبح استخدام المهارة تلقائيا.

إن الهدف النهائي من التعلم الإجرائي هو جعل الطلاب يؤدون المهارة تلقائيا دون التفكير فيها. ولكي تزداد خبرة الشخص في مجال العمل الجماعي، فإنه لابد من وجود زملاء تعلم لديهم الرغبة في تبادل الثقة فيما بينهم، وملاحظة بعضهم أداءات البعض الآخر لفترة طويلة من الوقت، ومساعدة بعضهم البعض الآخر في تحديد الأخطاء التي ارتكبت في أثناء تنفيذ المهارة.

إن الطريقة الوحيدة للتأكد من أن الطلاب يمتلكون المهارات الاجتماعية للعمل معا بفاعلية هي ملاحظتهم وهم يعملون معا. ولهذا، يقوم المعلمون بملاحظة

المجموعات التعلمية التعاونية، وبناء على تلك الملاحظة يُقيِّمون إلى أي مدى أصبح الطلاب ماهرين في ممارسة هذه المهارات، وحينئذ يمكن تحديد الطلاب الذين يواجهون مصاعب في العمل بشكل فاعل بسبب افتقارهم إلى هذه المهارات، أو بسبب عدم إتقانها بشكل كامل، وعندما يُلاحَظ أن هناك تفاوتا واضحا بين الطلاب في ممارستهم المهارات الاجتماعية، فإنه يمكن تعليم الطلاب ما يحتاجونه من هذه المهارات باتباع الخطوات الخمس الآتية:

الخطوة الأولى هي التأكد من أن الطلاب يدركون حاجتهم إلى المهارة لحفز الطلاب على تعلم المهارات التعاونية، فإنه يتعين عليهم إدراك أنهم سيكونون طلابا أفضل بعد اكتسابهم تلك المهارات. ويستطيع المعلمون تعزيز إدراك الطلاب حاجتهم إلى المهارات التعاونية عن طريق عرض الملصقات على الجدران، وإبلاغ الطلاب بالأسباب التي تجعل إتقان هذه المهارات أمرا مهما، ومنح الذين يستخدمون المهارات المستهدفة مكافآت.

الخطوة الثانية هي التأكد من أن الطلاب يفهمون ماهية المهارة، ومتى يجب عليهم أن يستخدموها.

لتعلم مهارة ما على الطلاب أن يمتلكوا فكرة واضحة عن ماهية المهارة وكيفية أدائها، ويمكن عرض المهارة المستهدفة، وتقديم أمثلة دالة عليها إلى أن تتكون لدى الطلاب فكرة واضحة عن المهارة قولا وعملا، وقد يكون من المفيد أن يقوم الطلاب بلعب أدوار يمثلون من خلالها تلك المهارة، كما أن وضع مثال قصير غير دال تكون المهارة مفقودة فيه بشكل واضح يعتبر إحدى الطرق للتأكيد على المهارة وشرح الحاجة إليها في الوقت نفسه. يجب على الطلاب أن يفهموا ماهية المهارة ومتى يجب عليهم أن يستخدموها. ويمكن القيام بذلك من خلال استخدام جدول على شكل حرف T (T chart)، ومن خلال عرض أمثلة دالة على هذه المهارة. كما في الجدول الآتي:

مـهــارة الـتـشـجـيـع عــلـى الـمـشــاركة

الأفعال	الأقوال
ابتسامات.	ما رأيك؟
التواصل بالعيون.	مخيف!
رفع الإبهام إلى أعلى.	فكرة رائعة.
التربيت على الكتف.	مدهش.

وكيفية العمل بهذا الجدول تتلخص في الآتي:

* يكتب المعلم اسم المهارة (مهارة التشجيع على المشاركة مثلا).

* يوجه إلى الطلاب السؤال الآتي: ما الأفعال التي تنطوي عليها هذه المهارة؟ (سلوكات غير لفظية).

* بعد تلقي عدة أفكار يسأل المعلم: ما الأقوال التي تنطوي عليها هذه المهارة؟

* يكتب المعلم عدة أفكار مما يتلقاه من الطلاب في الجدول.

* بعد ذلك يمكن عرض الجدول كمرجع.

الخطوة الثالثة هي: إيجاد مواقف تدريبية للتشجيع على إتقان المهارة:

لإتقان المهارة يحتاج الطلاب إلى أن يتدربوا عليها مرات عديدة. إذ يجب أن يطلب المعلم منهم مباشرة بعد تعريف المهارة أن يؤدوا المهارة عن طريق التمثيل عدة مرات مع الشخص الذي يجلس بجانب كل منهم.

الخطوة الرابعة هي: التأكد من أن الطلاب يمتلكون الوقت ويعرفون الإجراءات اللازمة لمعالجة مدى نجاحهم في استخدام المهارة:

إن ممارسة المهارات التعاونية ليس كافيا بل لابد من أن يقوم الطلاب بالمعالجة المستمرة لعدد مرات استخدامهم المهارة ومدى نجاحهم في استخدامها، كما يحتاجون إلى أن يناقشوا ويصفوا وينظروا في استخدامهم المهارات من أجل أن

يحسنوا أداءهم فيها. وللتأكد من أن الطلاب يناقشون ويقدمون التغذية الراجعة بعضهم إلى البعض الآخر بشأن استخدامهم المهارات، فعلى المعلمين أن يخصصوا وقتا منتظما لمعالجة عمل المجموعة وتزويد الطلاب بمجموعة من الإجراءات لاتباعها في تنفيذ هذه المعالجة.

الخطوة لخامسة هي: التأكد من مثابرة الطلاب على ممارسة المهارة إلى أن تصبح إجراء عاديا:

عند تعلم معظم المهارات تكون هناك فترة تتسم بالتعلم البطيء تليها فترة تحسن سريع ثم فترة يكون الأداء فيها مستقرا ثم تأتي فترة أخرى من التحسن السريع تليها حالة استقرار... وهكذا

ويتعين على الطلاب أن يمارسوا المهارات التعاونية لفترة طويلة كافية وذلك حتى تصبح في حالة استقرار وتدمج في مخزونهم السلوكي.

وهناك مجموعة من المراحل التي تمر بها عملية اكتساب المهارة وهي:

١ - الوعي الذاتي بالمهارة واشتراك غير بارع في أدائها:

إن ممارسة أية مهارة جديدة تجعل الشخص يشعر بأنه غير بارع فالمرات لأولى التي برمي فيها شخص ما الكرة، أو يعيد صياغة عبارة معينة تجعله يشعر بالغرابة.

٢ – الشعور بالزيف في أثناء الاشتراك في أداء المهارة الجديدة، وبعد فترة تزول مشاعر الارتباك ويصبح القيام بالمهارة أكثر سهولة، ومع ذلك، فكثير من الطلاب يشعرون بالتكلف في أثناء أدائهم المهارة، ويحتاج الطلاب هنا إلى تشجيع المعلم والأقران ليتجاوزا تلك المرحلة.

٣ – استخدام المهارة بشكل بارع ولكن على نحو آلي.

٤ - الاستخدام التلقائي للمهارة، حيث تدمج في ذخيرة الطالب السلوكية وتبدو كأنها سلوك طبيعي يشترك فيه الطالب.

إن تعلم المهارات الاجتماعية عملية لا تنتهي أبدا إذ يجب أن تتم مراجعة وتعديل وتحسين هذه المهارات بشكل مستمر

.

إذا ما أريد لإمكانات التعلم التعاوني أن تتحقق، فإنه يتعين إن يكون لدى الطلاب مهارات زمرية وبينشخصية قبلية وأن تكون لديهم دافعية لاستخدامها، ويجب أن يتم تعليم هذه المهارات بنفس الطريقة المنظمة التي يتم بها تعليم مهارات الرياضيات والعلوم الاجتماعية، وغيرها.

ويتضمن قيامنا بذلك أن ننقل إلى الطلاب الحاجة إلى المهارات الاجتماعية، وتعريف المهارات وتقديم أمثلة دالة عليها، والطلب من الطلاب أن يتدربوا عليها مرات ومرات كثيرة، ومعالجة مدى فاعلية الطلاب في تأديتها، وضمان مثابرة الطلاب على التدرب عليها إلى أن تدمج كليا في مخزونهم السلوكي، والقيام بذلك لا يزيد من تحصيل الطلاب فحسب، بل إنه يعمل أيضا على زيادة نجاح مستقبلهم الوظيفي والمهني ونوعية علاقاتهم وصحتهم النفسية.

إن المهارات الاجتماعية التي يحتاج الطلاب إلى تعلمها هي تلك المهارات المشتملة على:

(أ) - تشكيل مجموعات التعلم التعاوني.

(ب) - توفير القيادة اللازمة للتأكد من عمل المجموعة بشكل فاعل.

(ج) - صياغة فهمهم النظري للمفاهيم الخاصة بالمادة التي يتم تعلمها.

(د) - استثارة بعضهم تفكير البعض الآخر من خلال المناقشات العقلية.

* * * * *

مصطلحات وتعريفات
يلزم أن يلم بها المعلم التعاوني

١ – اتخاذ القرار على نحو يشرك جميع العاملين في المدرسة.

.making - based Decision - School

تبحث المجموعة المكلفة بدراسة مهام محددة مشكلة مدرسية ثم تقترح على المعلمين حلا لها فتقوم مجموعة صغيرة تختص باتخاذ القرار بدراسة الاقتراح، وبذلك يتخذ القرار على مستوى المعلمين كلهم، ثم يقومون بتنفيذه.

* * * * * * * * *

٢ – اعتماد متبادل في الوسائل:

.Means Interdependence

اعتماد يحدد الإجراءات المطلوبة من أعضاء المجموعة من أجل تحقيق أهدافهم ومكافآتهم المشتركة / وهناك ثلاثة أنواع من الاعتماد المتبادل في الوسائل هي: الاعتماد المتبادل في الحصول على المصادر، والاعتماد المتبادل في أداء المهمة، والاعتماد المتبادل في أداء الأدوار.

* * * * * * * * *

٣ – الاعتماد المتبادل في تحقيق النجاح:

:Outcome interdependence

وضع يتمثل في ترابط الأهداف والمكافآت التي توجه سلوك الأفراد إيجابيا، بمعنى أنه إذا حقق أحد الأعضاء هدفه أو حصل على مكافأة، فإن جميع الأعضاء الآخرين الذين يرتبط العضو معهم تعاونيا يحققون أيضا أهدافهم، ويحصلون على مكافأة.

* * * * * * * * *

٤ – الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف:

:Positive goal interdependence

وضع يرى فيه الأعضاء أن باستطاعتهم تحقيق أهدافهم التعليمية فقط إذا حقق الآخرون أهدافهم أيضا.

* * * * * * * * *

٥ – الاعتماد المتبادل الإيجابي:

:Positive interdependence

أن تدرك أنك مرتبط مع الآخرين على نحو يجعلك لا تنجح إلا إذا نجحوا(والعكس صحيح)، بمعنى أن عملك يفيدهم، وأن عملهم يفيدك.

* * * * * * * * *

٦ – الاعتماد المتبادل في الحصول على الموارد:

:Positive resource interdependence

وضع يتمثل في إعطاء كل عضو في المجموعة جزءا من المعلومات أو الموارد أو المواد اللازمة لإنجاز المهمة، ولا بد من تجميع الموارد معا لكي يتم تحقيق هدف المجموعة وعليه فإن هناك حاجة إلى الموارد الموجودة لدى كل عضو لإنجاز المهمة.

* * * * * * * * *

٧ – الاعتماد المتبادل في الأدوار:

:Positive role interdependence

ويعني أن تعين لكل عضو دورا مكملا ومترابطا يحدد المسؤوليات التي تحتاج إليها المجموعة من أجل إنجاز المهمة المشتركة.

* * * * * * * * *

٨ – الاعتماد المتبادل الإيجابي لأداء المهمة:

:Positive task interdependence

ويعني أن تقسم العمل بحيث يتعين إنجاز الأعمال المسندة إلى عضو ما إذا ما أريد للعضو الآخر أن ينجز أعماله أيضا، ويعتبر تقسيم المهمة الكلية إلى وحدات فرعية يتعين إنجازها وفق ترتيب محدد مثالا دالا على الاعتماد المتبادل لأداء المهمة.

* * * * * * * * *

٩ – التعلم الإجرائي:

:P0rcedural learning

تعلم المفاهيم التي تقوم عليها المهارة، ووقت استخدامها، وكيفية ممارستها، والتدرب على تصحيح الأخطاء في أدائها، إلى أن يتم الوصول إلى المستوى التلقائي في أدائها.

* * * * * * * * *

١٠ – التماسك:

:Cohesiveness

جميع العناصر (السلبية والإيجابية) التي تجعل الأعضاء يحافظون على عضويتهم في مجموعات محددة، وتشمل هذه العناصر الانجذاب نحو أعضاء المجموعة الآخرين، والتوافق الكامل بين الاحتياجات الفردية، وبين أهداف وأنشطة المجموعة.

* * * * * * * * *

١١ – مجموعة الزمالة التعلمية للدعم والمساندة:

:Collegial teaching Teams

مجموعة تعاونية صغيرة (تتكون من عضوين إلى خمسة أعضاء من المعلمين) الغرض منها زيادة النجاح والخبرة لدى المعلمين.

* * * * * * * * *

١٢ – التنافس:

:Competition

موقف اجتماعي تكون فيه أهداف المشاركين مرتبطة جدا لدرجة يوجد معها ترابط سلبي بين تحقيق أهدافهم؛ فعندما يحقق أحد الطلاب هدفه، فإن جميع الطلاب الآخرين الذين يرتبط تنافسيا معهم يخفقون في تحقيق أهدافهم.

١٣ – العمل التعاوني المضاعف:

:Co-op Co-op

خطة تعلمية تعاوني تنطوي على تعيين جزء واحد من وحدة تعلمية صغيرة لكل مجموعة، ثم تعيين جزء من العمل لكل عضو ثم يقدمه لمجموعته، بعد ذلك تجمع المجموعة عمل أعضائها ليتم تقديم العمل المنجز للصف كله من قِبَل المجموعة.

* * * * * * * * *

١٤ – تعارض المصالح:

:Conflict of interests

ينشأ هذا الوضع عندما تحول أو تعيق أو تضر أو تتداخل أعمال شخص ما يحاول أن يزيد من احتياجاته وفوائده مع أعمال شخص آخر يحاول هو الآخر أن يزيد احتياجاته وفوائده.

* * * * * * * * *

١٥ – التعاون:

:Cooperation

عمل الأعضاء معا لتحقيق أهداف مشتركة للزيادة من نجاحهم، ونجاح غيرهم، ويرى الأعضاء أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا حقق الأعضاء الآخرون أهدافهم أيضا.

* * * * * * * * *

١٦ – حزمة المنهاج التعاوني:

:Cooperative curriculum Package

مجموعة من المناهج مصممة خصيصا بحيث تشتمل على تعلم تعاوني، ومضمون أكاديمي.

* * * * * * * * *

١٧ – التعلم التعاوني:

:Cooperative learning

عمل الطلاب معا لتحقيق أهداف تعلمية مشتركة ولزيادة تحصيلهم وتحصيل زملائهم إلى أقصى حد ممكن.

* * * * * * * * *

١٨ – المدرسة التعاونية:

:Cooperative School

بنية تنظيمية مبنية على أسلوب عمل المجموعات والإتقان العالي، تستخدم التعلم التعاوني في تعليمها، ومجموعات الزمالة للدعم والمساندة، وتشرك جميع الأعضاء في المدرسة في اتخاذ القرار، كما تشتمل على مجموعات الزمالة الإدارية واتخاذ القرار بشكل مشترك على مستوى المنطقة التعليمية.

* * * * * * * * *

١٩ – المناحي النظرية / التكييفية للتعلم التعاوني:

:Conceptual/adaptive approaches to cooperative learning

يتم تريب المعلمين على كيفية استخدام إطار نظري هام لتخطيط دروس تعلمية تعاونية وتكييفها لتتلاءم بشكل خاص مع طلابهم وظروفهم ومناهجهم واحتياجاتهم.

* * * * * * * * *

٢٠ – المحك:

Criteria:

وهو ما يخبرك عن مدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها الطالب الاختبار للإظهار أداء مقبول.

* * * * * * * * *

٢١ – محكّيّ المرجع:

Criterion Referenced:

طريقة لتفسير درجة ما، تقارن أداء الفرد للاختبار بمستوى معين من مستويات الأداء.

* * * * * * * * *

٢٢ – معياري المرجع:

Referenced - Norm:

تفسير علامات المفحوصين على الاختبار بمقارنتها مع معايير مناسبة كمتوسط أداء صف معين (معيار صفي) أو أداء أطفال عمر معين (معيار عمري).

* * * * * * * * *

٢٣ – التقييم:

Evaluation:

عملية منهجية تتضمن إصدار حكم لغرض ما على قيمة شيء، وقد يكون هذا الشيء: فكرة أو طريقة، أو مادة... الخ، وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير.

* * * * * * * * *

٢٤ – التغذية الراجعة:

Feed back:

معلومات تسمح للأفراد بمقارنة أدائهم الفعلي مع محكات الأداء.

* * * * * * * * *

٢٥ – مهارات التخمير (البلورة):

:Fermeting skills

مهارات يحتاجها الأفراد للمشاركة في الجدل الأكاديمي من أجل تنشيط عملية إعادة النظر في مفاهيم المادة التي تتم دراستها، والتعارض المعرفي، والبحث عن المعلومات ونقل المسوغات الكامنة وراء استنتاجات الفرد.

* * * * * * * * *

٢٦ – مهارات الصياغة:

:Formulating skills

مهارات تهدف إلى تزويد الأفراد بالعمليات الفكرية اللازمة للتوصل إلى مستوى أعمق

من الفهم للمادة التي تتم دراستها، وتنشيط استخدام مهارات التفكير العليا، ولزيادة إتقان وحفظ المادة المسندة إلى أقصى حد ممكن.

* * * * * * * * *

٢٧ – المجموعة التعاونية الرسمية:

Formal cooperative group

مجموعة تعلمية يمكن أن تدوم عدة دقائق أو عدة حصص من أجل إنجاز مهمة أو عمل معين (مثل حل مجموعة من المسائل، أو إكمال وحدة معينة، أو كتابة موضوع أو تقرير أو

إجراء تجربة ما او قراءة واستيعاب قصة أو فصل أو كتاب).

* * * * * * * * *

٢٨ – البحث (الاستقصاء) الزمري:

:Group investigation

خطة تعلمية تعاونية معقدة تحتوي على تقسيم العمل على مجموعات تعلمية حسب الاهتمام المشترك بموضوع ما، حيث تقسم المجموعة العمل بين الأعضاء في أثناء البحث ثم يتم جمع عمل كافة الأعضاء وتنظيمه، وتقدم الناتج إلى الفصل كله.

* * * * * * * * *

٢٩ – معالجة عمل المجموعة:

:Group processing

مراجعة ما تم من عمل في أثناء جلسة المجموعة، والتأمل فيه من أجل:

(أ) - بيان السلوكات المساعدة، والسلوكات غير المساعدة التي قام بها الأعضاء.

(ب) - اتخاذ قرار بشأن السلوكات التي سيستمر العمل بها أو التي سيتم تغييرها.

* * * * * * * * *

٣٠ – المجموعات الأفقية:

:Horizontal Teams

مجموعة من المعلمين يعملون في الصف نفسه أو المادة نفسها تسند إليهم مسؤولية تعليم مجموعة من الطلاب مدة سنة واحدة، أو فصل دراسي واحد.

* * * * * * * * *

٣١ – المسؤولية الفردية:

:Individual Accountability

المقياس الذي يتم به قياس ما إذا كان كل عضو من الأعضاء قد حقق هدف المجموعة أم لا، وتقدير مساهمات كل عضو كما وكيفا.

* * * * * * * * *

التعليم " التدريس" المصغر

سأحاول الدخول إلى ميدان التعريف بالتعليم (أو التدريس) المصغر من باب طرح الأسئلة، لا من باب السرد الفكري المتسلسل للموضوع؛ لأن هذا النهج - فيما أرى - يحقق إثارةً لذهن القارئ من ناحية، ويستبق فكره بطرح الأسئلة التي قد ترد على ذهنه، ويسعى إلى الإجابة عنها من ناحية أخرى..

وسوف أورد السؤال، ومن بعده بعض النقاط المركزة التي تمثل عناصر الإجابة عنه، في محاولة لإلقاء ومضات على محتويات الإجابة التفصيلية عن الأسئلة في حينها.

١ – لماذا نلجأ إلى التعليم المصغر في تدريب المعلمين بدلاً من الاعتماد على حصص المشاهدة؟

٢ – ما الصعوبات التي يواجهها المعلم المبتدئ في أول ممارساته للتعليم في الميدان؟ وكيف نخفف، أو نقلل، أو نقضي على هذه الصعوبات؟

٣ – ما الفوائد التي يحققها التعليم المصغر في تدريب المعلمين قبل الخدمة؟

٤ – ما الدور الذي يؤديه التدريس المصغر في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة؟

٥ – وما المراحل التي يتم من خلالها تنفيذ نموذج التدريس المصغر؟

٦ – لا يخلو أي نوع للتعليم من مزايا وعيوب. طبق على التدريس المصغر.

* * *

ولعل الإجابات التفصيلية عن الأسئلة السابقة أن تكون كافية لبيان طبيعة هذا النوع من التعليم، وخصائصه، وشروط تنفيذه، والمبادئ التي يقوم عليها بما يميزه كنوع قائم بذاته من أنواع التعليم يحقق أغراضا محددة صُمِّمَ من أجلها.

١ - لماذا نلجأ إلى التعليم المصغر في تدريب المعلمين بدلاً من الاعتماد على حصص المشاهدة؟

حصص المشاهدة (التي يُكْتَفَى بها غالبا في التدريب السابق على تكليف طلبة التربية العملية بالتنفيذ في حصص رسمية في مدارس التدريب، ويُقَوَّم أداؤهم على

أساس التنفيذ فيها)لها كثير من المزايا، لكنها لا تخلو من عيوب منها:

أ - المشاهدة(من جانب معلم متدرب لأداء معلم رسمي أو زميل آخر في التدريب الميداني) في الواقع سلبية النتائج أكثر منها إيجابية؛ للنقاط الآتية:

❖ الاقتصار على مجرد مشاهدة معلم آخر.

❖ المشاهدة قد تتم بدون خبرة بأصولها، ومن ثَمَّ لا يفرق المشاهد بين ما هو صواب وما هو خطأ.

❖ ما يتعلمه في المشاهدة لا يجد فرصة لتطبيقيه، فيبقى خبرة معرفية نظرية لديه، دون امتحان لقدرته على استيعابه، وتأديته.

ب - وإذن فالمشاهدة تَعَلُّمٌ بالتقليد(لأداء الآخر بصرف النظر عن صوابه أو خطئه) لا بالممارسة من جانب طالب التعليم المصغر الذي يتعلم وهو يمارس فعلا ما يتعلمه، لذا كان الانتقال من المشاهدة إلى التكليف بالأداء الفعلي(في التدريب العملي في المدارس، أو بعد التخرج) يطرح الأسئلة الآتية:

❖ هل سيقلد المتدرب الأشياء الصحيحة؟

❖ هل يتجه إلى تقليد من يشاهده (بصرف النظر عن الخطأ والصواب في أداء مَنْ شاهده)؟

* وهل سيقلد من شاهده في المهارات، والاستراتيجيات، والأساليب؟ أم في أسلوب معين ينفرد به المعلم؟

ج - المشاهدة قد تسبب هدر الوقت، وذلك لأسباب كثيرة منها:

❖ بُعد مدارس المشاهدة عن مكان مؤسسة التعليم (الجامعة مثلا).

❖ قضاء وقت المشاهدة دون ضمان الاستعادة؛ لأن الموقف التعلمي ينتهي بانتهاء زمن حصة المشاهدة.

* * * * *

التدريس المصغر

* يسد الفجوة بين التعليم بالإرشاد (في محاضرات طرق التدريس وفي حصص المشاهدة، وفي لقاءات المتدربين بالمشرف التربوي بعد التنفيذ،)وبين التعليم بالممارسة الفعلية في مواقف التعليم المصغر.

* يمد الطالب المعلم بتدريب حقيقي في التعليم على مهارات واستراتيجيات تعليمية ضرورية. حيث يمارس جزئية محددة، يتهيأ لتنفيذها جيدا، ويحدد إيجابيات وسلبيات أدائه فيها فقط، دون تشتت مع سلبيات وإيجابيات الأداء في جزئيات متعددة في درس متكامل.

١– ما الصعوبات التي يواجهها المعلم المبتدئ في أول ممارسة للتعليم في الميدان؟ وكيف يخفف التدريس المصغر منها؟.

كثيرا ما كنا نواجه - بصفتنا مشرفين تربويين على الطلبة في أوقات التدريب الميداني (التربية العملية) بتخوفات، وأشكال من الصعوبات يبديها الطلبة المتدربون، تمثلها التساؤلات، **والنقاط الآتية:**

أ - اكتشاف أن التعليم الفعلي أكثر تعقيدا مما كان متصوراً.

ب - عدم معرفة كيفية العثور على المستوى المناسب للتواصل مع الطلبة (التلاميذ في فصول مدارس التدريب الميداني).

ج - كيف نصمم درسا؟ وكيف تترجم التصميم إلى فعاليات داخل الحصة.

د - كيف أتعامل مع طلبة لا يصغروننى إلا قليلا؟

هـ تعقيدات غرفة الصف (الضبط / الحركة / تنظيم / الوقت / تحريك الأدوات) أمور لم نمارسها قبل الخدمة (والتعليم المصغر يدرب بعيد ا عن كل هذه التعقيدات).

و - العدد الكبير في الصف يضطرني إلى التعامل مع نماذج متعددة للتشخيصات (قلة العدد في المصغر تحل المشكلة؛ إذ قد يبدأ عدد الحاضرين بواحد، أو يزيد قليلا).

ز - قد يقع المعلم المبتدئ في مصيدة التعامل مع المتجاوبين من تلاميذ التدريب، وهم من نسميهم أصحاب الهالة من التلاميذ النجباء، فيقصر المناقشة والتفاعل على عدد قليل منهم، ويغفل عن بقية تلاميذ الفصل ٠ وقلة العد في التعليم المصغر تقضي على

هذه السلبية).

ح - ما هو مستوى التواصل اللغوي المناسب مع الطلبة (استخدام لغة غير مفهومة / الكلام في المجردات / استخدام لهجة محلية) المصغر يكتشف عيوب ذلك ويخلص منها.

التعليم (التدريس) المصغر:

١-ما هو التدريس المصغر؟ (ما طبيعته)، (وماذا يجرى فيه)؟.

٢-مم يتكون التدريس المصغر؟ (طريقة، أداة).

٣-ما المقترحات الرئيسة التي لابد من أتباعها لتحقيق تعلم مصغر فعال

٤-ما المبادئ الأساسية للتعليم المصغر؟

أ - اختزال المهمة.

ب - التحكم بالعملية التعليمة.

ج - اختصار مدة التنفيذ.

د - تحديد عدد الطلبة.

هـ - توفير التغذية الراجعة.

٥- ما الشروط التي لابد من توافرها لنجاح التعليم المصغر:

أ - تحديد الأهداف.

ب - تنظيم بيئة تعليمية فعالة.

ج - إعداد المشرف.

د - اختبار طلبة التدريس المصغر.

هـ - تسجيل وقائع التدريس.

و - التدريب على استخدام شريط التسجيل.

* * * * *

ومرة أخرى: التعليم المصغَّـــــــر

[1] - ما التعليم المصغر؟ أو: (التدريس) المصغر؟

* أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين، والمدربين التقنين وتزويدهم المعلومات، وأسس التدريب على التدريس.

* يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس.

* مصمم لتطوير مهارات جديدة، وتنقيح مهارات سابقة.

* حجم الصف فيه مابين متعلم واحد وعدة متعلمين.

* وقت التعليم محدد ما بين خمس دقائق وعشر دقائق.

[٢] - ما التعليم (التدريس) المصغر؟

* مفهوم تدريبى..

* يمكن تطبيقه قبل أن يبدأ المعلم العمل، وفي خلال قيامة بالعمل بالتدريس.

* يهدف إلى:

(أ) - التطوير(بمعنى التنمية، وإثراء الخبرة، وترقية المهارة) المسلكى للمعلمين.

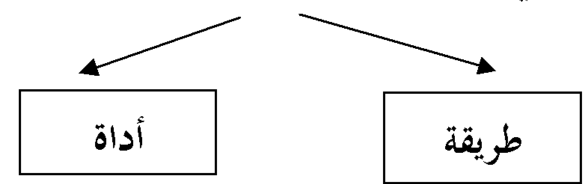
(ب) - وتزويدهم بأساس أو خلفية للتدريب تضمن انطلاقة موفقة في العمل الميداني حين يخرجون إلى الحياة العملية.

(ج) - يتلقون خلاله قدرا كبيرا من رد فعل الآخرين (التغذية الراجعة الفورية) التي تضمن الاطلاع المباشر على نتائج العمل مما يبني الثقة بالنفس على اثر النجاح المتحقق، ويدفع إلى تحقيق نجاحات أخرى.

[٣] - مم يتكون التعليم (التدريس) المصغر؟

هو وليد تزواج بين: طريقة وأداة بغرض تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم

الطريقة: وتنفذ في خطوتين:



١ - تحليل العمل التربوي إلى جملة من أنماط السلوك، والكفايات .

٢ - الكشف عن هذه الأنماط والسلوكيات و الكفايات، وملاحظتها ومناقشتها، وتجربتها ثم امتلاكها .

والأداة:

١ - جهاز للتسجيل: الصوتي أو المرئي يقدم للمعلم.

- الملاحظة الذاتية السلوكية

- وسيلة مثلي للتغذية الراجعة للمعلم والمتعلم:

وهذا قائم على أن السلوك لا يُعَدَّل بمجرد المعرفة النظرية الإدراكية.

- وإنما بالإضافة إلى ما سبق لابد من اكتساب بعض المهارات، والأعمال يستطيع الفرد تأديتهما بيسر وبسهولة.

[٤] - ما الذي يمتاز به التعليم المصغر؟

(أ) - التعليم المصغر تعليم حقيقي، بينما التعليم في غرفة الصف يكون المعلم والمتعلم يعملان في موقف ممارسة.

(أنا في غرفة الصف أمارس ما تعلمته في التعليم المصغر).

(ب) - يخفف التعليم المصغر من تعقيدات التعليم العادي الذي يحدث في غرفة الصف (مثل حجم الصف، ومحتوى الصف، ووقته).

(ج) - يركز التعليم المصغر على التدريب على إنجاز مهام محددة

(استخدام تقنيات تربوية، مهارات تعليمية، ممارسة أساليب معينة)

(د) - يتيح إتقان الممارسة لما يتم التدريب عليه.

(هـ) - يتم بعده: نقد المتعلم لأدائه، ويساعد على ذلك توفير مصادر عديدة للتغذية الراجعة.

* * * * *

(الشريط المسجل أو الصور، آراء الزملاء، ملحوظات المدرب)

٤ – ما المبادئ الأساسية للتعليم المصغر؟

أولا: اختزال المهمة التعليمية.

(١) - يتم اختزال المهمة التعليمية، بتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها وتقويمها؛ فيصرف المتدرب في وقت العليم المصغر انتباهه وجهده كله في الإعداد لتنفيذ هذه الجزئية، والتدرُّب الجيد على تنفيذها، دون تشتت الجهد في سائر جزئيات الدرس في حصة تعليمية متكاملة.

(٢) - من أمثلة المهمات التعليمية الصغيرة التي يقصر المتدرب في التعليم المصغر اهتمامه عليها:

أ - تعلم فن طرح السؤال (الفرق بين السؤال العرضي، والسؤال السابر، تنوع الأسئلة بحيث لا تقيس مستوى واحدا من مستويات التعلم كالمعرفة فقط دون التحليل والتركيب والتفسير، والتقويم، والحكم).

ب - إعطاء التغذية الراجعة.

ج - التمهيد للدرس (بتعدد ألوان وأساليب التمهيد: من طرح سؤال، أو عرض قصة، أو موقف تمثيلي، أو استغلال حادثة فعلية، أو مناسبة دينية، دون اقتصار على أسلوب طرح السؤال فقط كما يحدث غالبا إن لم يكن دائما).

د - اختتام الدرس (كيف يتم إغلاق الدرس: بالأسئلة التقويمية؟ أم بعرض ملخص؟ أم بتكليف بتطبيق على ما جرى تعلمه؟).

هـ - إشراك الطلبة (تلاميذ الصف، ويمثلهم قلة في وقت التعليم المصغر) في التفاعل معه في تنفيذ الدرس.

و - استخدام السبورة (كيفية تقسيمها، إعداد الملخص السبوري وتناميه مع المضي في الدرس، توظيف الملخص السبوري في عملية التقويم.

ثانيا: التحكم في العملية التعليمية:

ويتحقق هذا التحكم من خلال:

أ- التخطيط للتنفيذ للمهمة المختارة بدقة أكثر مما يتبع في الدروس العادية.

ب- الاستفادة من المراقبة والتسجيل (الصوتي أو المرئي) في التقويم الموضوعي (مما يمكن من التحكم من جديد بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها).

ت- صياغة فهمهم النظري للمفاهيم الخاصة بالمادة التي يتم التَّدَرُّبُ على تنفيذ أجزاء من مهام تدريسها.

ثالثا :اختصار مدة التنفيذ :

- اختزال المهمة ،وتحديد المهارة يساعد على تقليل الوقت اللازم للتدريب عليها

- والاكتفاء بتنفيذ أنشطة محددة:

أ - يجعل المعلم يتقبل العمل ويقدم عليه (لانحصار التكليف بالتنفيذ في جزئية صغيرة محددة).

ب - ويوفر له فرصة النجاح في الأداء (بحصر الجهد، وتركيز الذهن في جزئية محدودة)

ج - تجنب الارتباك فيما لو قام بتنفيذ الأنشطة المتعددة التي تتطلبها حصة كاملة.

رابعا: تحديد عدد الطلبة:

- يحدد العدد ما بين ٤ - ٦ وقد يزيد قليلا.

- تحديد العدد يحقق الفوائد الآتية:

أ - التخلص من التشتت بالخروج على النظام.

ب - تحقيق فرصة للاشتراك الفعلي في تنفيذ الأنشطة.

ج - يسهل التحكم في العملية التعليمية.

د - يوفر الوقت (يجعل المتدرب يطمئن إلى نتائج تنفيذه بتقويم أثرها في عدد محدود من الطلبة)

هـ - يساعد في تعَرُّف المعلم بسرعة إلى طلبته.

و - يمكن من اختيار الطلبة بسهولة من البيئة التعليمية التي سيتم التنفيذ فيها.

خامسا: توفير التغذية الراجعة:

- يجرى تقويم الدرس المعطى بعد انتهاء المهمة التدريبية لمناقشة تفاصيل الأداء وهي لا تزال حية في الأذهان.

- يحصل المتدرب على التغذية الراجعة من عدة مصادر، منها:

أ - التعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف.

ب - التعليقات والمقترحات التي يقدمها الزملاء.

ج - ردود فعل الطلبة التي يتلقاها منهم في أثناء الدرس.

د - التسجيل الصوتي أو المرئي.

- هذه التغذية الراجعة تحقق:

أ - التخلص من التردد والخوف (باطمئنان المتدرب على مدى نجاحه في تنفيذ ما قام به، كما تعطيه صورة أدائه المرئية أو التسجيل الصوتي لأدائه فكرة عن مهارته في التنفيذ لم يكن ليلتفت إليها جيدا في أثناء التدريب).

ب - الشعور بالنجاح بدفع إلى تحقيق نجاح آخر.

٥- ما الشروط التى لابد من توافرها لنجاح التعليم المصغر؟

أولاً: تحديد الأهداف:

- يتوقف تحقيق النتائج من التدريس المصغر على تحديد الأهداف المرجوة منه.

- من أمثلة الأهداف:

أ - تكوين المهارات المحددة اللازمة لمهنة التعليم.

ب - التعمق في مظاهر أخرى للتعليمة التعليمية.

ثانياً: تنظيم بيئة تعليمية فعالة:

- لابد من تنظيم غرفة صفية تستطيع تحقيق الأهداف، من خلال:

أ - اختيار العناصر البشرية التي ستشارك في التدريب على المهارة.

ب - تنظيم استخدام الوقت.

ج - تجهيز المتطلبات اللازمة في غرفة التدريس(من وسائل تعليمية ووسائط تقنية، وشريط تسجيل صوت، أو مرئي صوتي للأداء).

ثالثاً:إعداد المشرف:

- يلزم أن يكون المشرف على التدريس المصغر في الأساس مدرسا مارس التدريس، وليس مجرد منظر أكاديمي يتقن المعرفة النظرية بآليات التدريس الجيد، وخصائصه من دون تنفيذ أو ممارسة .

- يقوم المعلم المشرف بمسؤوليته من خلال دورين:

الأول: ويتحقق من خلال:

- مساعدة المتدرب على التمييز بين المهارات.

- تدعيم أداء المتدرب لكل مهارة.

- مساعدته على فهم السلوك الذي يشكل المهارة.

- باختصار يعرف المتدرب بما يجب عليه أن يعمله.

الثاني:

- معرفة متى يتم أداء المهارة بنجاح.

- معرفة أين تستخدم هذه المهارة.

- مساعدة المتدرب على اتخاذ القرارات المناسبة لكيفية الأداء ووقته.

رابعاً: اختيار طلبة التدريس (التدريب المصغر):

ويراعى في هذا الاختيار:

- مشابهة (مماثلة) الطلبة المشاركين في التعليم المصغر بحيث يكونوا مماثلين للطلبة الذين سيعمل معهم مستقبلا. ومن تلاميذ السنة التي سيقوم بالتدريس لها مستقبلا.

- هل التدريب للعمل في مدارس الريف أم المدن؟

- هل التعليم سيتم في مراكز محو الأمية، أم في رياض الأطفال؟

خامساً: تسجيل التدريس المصغر:

* قد يكون التسجيل صوتيا فقط

* التسجيل المرئى يدعم أهداف التدريس المصغر بطريقتين:

أ - تطوير نماذج مختلفة من المهارات التعليمية

ب - مصدر قوي للتغذية الراجعة، يعين المتدرب على فهم أدائه، كما يفيد المشرف كذلك.

سادساً: التدريب على استخدام الشريط:

للاستفادة من شريط التسجيل ينبغي:

١- اختيار أجزاء معينة من الشريط مكملة لأهداف المشرف.

٢- التركيز على المواقف الجوهرية، وتكرار مناقشتها بدلاً من عرض الشريط كاملا.

* * *

طرائق التدريس العامة

سأتبع في عرض طرائق التدريس العامة هنا الطريقة التي سبق أن اتبعتها في عرض التعليم المصغر؛ بمعنى أني سأطرح أسئلة في البداية، ثم أعرض المفاهيم النظرية، والكيفيات التطبيقية لهذه الطرائق من خلال الإجابة عن الأسئلة وإني لآمل أن يؤدي هذا المنهج إلى وضوح أكثر، و فائدة أكبر لبعض الشرائح التي أرجو أن تجد في هذا الكتاب فائدة من طلاب الجامعات في الكليات المهتمة بالتدريس.

التدريس ومبادئه

(١) – لم يظهر التدريس كمهمة معترف بها إلا في بداية القرن الثامن عشر فكيف كان قبل ذلك؟ وكيف صار مع بداية القرن الثامن عشر؟.

(٢) – ما أثر ما يعرفه العالم الآن من انفجار معرفي على نظم التعليم التربوية المحافظة؟.

(٣) – تشيع في أدبيات التربية مصطلحات ثلاثة شهيرة هي: التدريس والتعليم والتعلم:

(أ) – فما المراد بكل مصطلح من هذه المصطلحات؟

(ب) – ما مظاهر الاتفاق والاختلاف بين صور التعليم قديما وحديثا؟.

(٤) – يقال إن التدريس فن وعلم في آن واحد. بين كيف أنه فن، وكيف أنه علم.

* * *

[١]– لم يظهر التدريس كمهمة رسمية معترف بها إلا في بداية القرن الثامن عشر فكيف كان قبل ذلك؟ وكيف صار مع بداية القرن الثامن عشر؟.

*/ ليس للإنسان غِنىً عن تلقي الخبرة ممن سبقه إلى تحصيلها حتى لا نحتاج على البداية من نقطة الصفر في كل تجربة حياة.

*/ عندما تراكمت الخبرة الإنسانية صار هناك أفراد متخصصون في جمعها، وظهرت الحاجة إلى نقلها إلى الآخرين، وكانت صور ذلك قديما تتمثل في:

(أ) - انحصارها في الكهنة ورجال الدين والفلاسفة.

(ب) - واختلفت الغاية من ذلك بين: (إعداد وتدريب القادة والمحاربين كما في الحضارات الآشورية والأثينية والإسبرطية) أو (إعداد الكهنة والموظفين المدنيين كما في الحضارتين المصرية القديمة والصينية) أو (إعداد الفرد للحياتين: الدنيوية والأخروية كما في الديانات الإلهية).

***/ منذ بداية القرن الثامن عشر:**

(أ) - شعر الأوربيون بحاجتهم إلى معرفة علوم الحضارات الأخرى (الإسلامية واليونانية).

(ب) - واهتموا بإعداد أبنائهم للبحث في حضارات الأمم الأخرى وتطوير الحياة الأوربية بعلوم تلك الحضارات.

(ج) - وظهر عدد من المفكرين التربويين الأوربيين (روسو، بستالوزي، هربارت، وغيرهم) ونشأت نظريات واتجاهات تربوية ونفسية ساهمت في تحسين الفكر التربوي، وتحسين الممارسات التربوية ونتائجها.

[٢] – ما أثر ما يعرفه العالم الآن من انفجار معرفي على النظم التربوية التقليدية؟

(أ) - في بداية القرن العشرين:

١ - زاد الاهتمام بالتدريس وتبلورت أهدافه.

٢ - وبدأ التركيز على نمو المتعلم، ورغباته، واهتماماته.

٣ - وبرز الاهتمام بتطبيق أفكار فلاسفة ومفكري القرن الثامن عشر.

(ب) - وفي الأيام الحالية:

١ - زادت الثروة المعرفية، وتتابع سيل المعرفة والاكتشافات.

٢ - وعجزت النظم التربوية التقليدية عن التلاؤم مع ثورة المعلومات.

٣ - وبرزت الحاجة إلى تطوير المناهج وطرائق التدريس.

٤ - ولم يعد التلقين ملائما، بل لا بد من طرائق تدريس تتصف بالمرونة، وتنشيط فكر المتعلم، وتوسيع دوره في العملية التعليمية.

[٣] – يشيع في أدبيات التربية ثلاثة مصطلحات: التدريس، والتعليم، والتعلم، فما المراد بكل منها؟

(أ) – **التدريس**: "علم تطبيقي انتقائي، يشير إلى العمليات التي يقوم بها المدرس مع طلابه في المراحل التعليمية المتقدمة "..

وهو عملية تربوية هادفة وشاملة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم والتعلم، ويتعاون فيها المعلم والمتعلم والإدارة والأسرة لتحقيق أهداف التربية ".

وهو عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم لإكساب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات، والمعلومات، والحقائق، ولبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في فترة زمنية معينة.

(ب) - والتعليم: " هو اتصال منظم مستمر وهادف بين المعلم والمتعلم لإحداث التعلم".

* منظم: أي مخطط في صورة تتوالى فيها المناهج.

* مستمر: أي يتتابع في مراحل العمر المختلفة.

* وهادف: أي محدد الغايات: (حدوث التعلم، وتعديل سلوك المتعلم).

(ج) – **والتعلم**: مصطلح يستخدم للدلالة على تعديل السلوك عن طريق الخبرة والنشاط الذاتي للمتعلم. (شرط ألا يكون تعديل السلوك بسبب عوامل النضج الطبيعية وحدها).

أما عن مظاهر الاتفاق والاختلاف بين صور التدريس قديما وحديث، فتتضح من خلال المقارنة بينهم كما في الجدول الآتي:

وجه المقارنة	التدريس قديما	التدريس حديثا
محور التدريس	يتركز حول المعلم أو المنهج وتتحدد الأهداف فيه حسب حاجة المجتمع، وفي ضوئها تتحدد المادة الدراسية، والأنشطة، وبيئة التعليم، والطرف الفاعل فيه.	المتعلمون هم محور التدريس، وعلى أساس خصائصهم يتم تطوير الأهداف، واختيار المادة، وطرائق التدريس، والوسائل، وتنظم البيئة الصفية.
التفاعل	عملية اتصال فكري، وحيدة الاتجاه: من المدرس إلى طلابه.	يتم بصورة اجتماعية بين المدرس وطلابه، وهو عملية مفتوحة ومتشعبة الاتجاهات، تمكن من تبادل الخبرات والأفكار وأحاسيس
الشمول	عملية محدودة في الغالب، عناصرها: المدرس، والمنهج؛ لذا فبقية العناصر كم طلاب، وبيئة صفية تكون مهملة.	عملية شاملة تنظم فيها العناصر التعليمية ممثلة في: مدرس، ومنهج، وطلاب، وبيئة صفية، لتحقيق أهداف محددة لا يطغى أحدها على الآخر.
المسؤولية	عملية فيها إلزام: أوامر من المدرس، وتنفيذ دون اعتراض من الطلاب.	عملية تعاونية نشطة بين الطلاب والمدرس، كل حسب قدراته، ومسؤولياته، وحاجاته الشخصية.
الاختيار	المعلومات تختار وفق احتياجات المجتمع، بصرف النظر عن الاعتبارات الأخرى.	عملية انتقائية، يتم فيها اختيار المعلومات والطرائق والمبادئ بما يتناسب مع حاجات الطلاب وخصائصهم وروح العصر.

[٤] – يقال: " إن التدريس فن وعلم في آن واحد" فكيف هو فن؟ وكيف هو علم؟

(أ) – **هو فن**: لأنه تظهر من خلاله قدرات المعلم: الابتكارية والجمالية في التفكير، واللغة، والحركة التعبيرية، والتعامل الإنساني.

(ب) – **وهو علم**: تظهر فيه قدرات المعلم استنادا إلى أسس علمية هادفة نظام بمدخلات وعمليات ومخرجات، ولأن وظيفة التدريس لا تقتصر على تقديم المعلومات بل تتعدى ذلك إلى بحث علاقة التأثير والتأثر بين المتغيرات التعليمية ولأنه يرتبط بعدد من العلوم الإنسانية والطبيعية تمده بالنظريات والتجارب.

* * *

الطريقة في التدريس

[١] – عرف الطريقة بمعنى عام، ثم عرف الطريقة في التدريس.

[٢] – للطريقة في التدريس مميزات تحدد مدلولها وطبيعتها. تناول هذه المميزات بالتفصيل.

[٣] – تعتمد طريقة التدريس في نجاحها على عدد من الأسس. اذكرها مفصلة.

* * *

[١] – أما المعنى العام للطريقة: فهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات العقلية والسلوكية، متسلسلة ومترابطة بشكل يسمح بتحقيق هدف ما. إنها وسيلة الفرد لتحيق غايات يسعى إلى تحقيقها في حياته.

أما الطريقة في التدريس: فهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها المعلم، وينفذها في غرفة الصف أو خارجها، وتسمح له بتحقيق هدف أو مجموعة أهداف معينة.

وتعرف الطريقة في التدريس بأنها: سائر الأنشطة والتصرفات الموجهة التي يمارس في الموقف التعليمي، وتوصل المتعلمين إلى الأهداف المحددة.

والتعريفات السابقة لطريقة التدريس:

أ - تساوي بين الطريقة والأسلوب، وهذا خطأ شائع في كتب اللغة والمعاجم.

ب - فالطريقة أعم من الأسلوب؛ لأنها مجموعة من الأساليب يسلكها المعلم في الموقف التعليمي، فالطريقة مسار عام تتفرع منه مجموعة من المسارات الفرعية (الأساليب).

ج - فالطريقة إذن: مجموعة من القواعد العامة ن والضوابط التي يلتزمها المعلم في المواقف الصفية، لتحقيق التعلم المخطط له، والمقصود.

[٢] – أما المميزات التي تحدد مدلول الطريقة في التـــدريس، وأهـــدافها وطبيعتها فهي:

(أ) - أنها أداة تحقيق مادة الدراسة، وأول خطوة لتنفيذ المنهج، وأول اختبار عملى لمدى مناسبة المنهج للمتعلم الذي وضع المنهج من أجله.

(ب) - وأنها أداة سد النقص، وتلافي الخلل الذي قد يكون في بعض نقاط المنهج (ويتوقف هذا على حسن اختيار المعلم للطريقة المناسبة لأداء هذا الدور).

(ج) - وأنها وسيلة إبراز قدرة المعلم على جعل تلميذه يعرف كيف يتعلم؛ (فمعيار التعليم: ماذا نستطيع أن نفعل، لا ماذا نعرف).

(د) - وأنها تمثل نظاما متكاملا من الإجراءات والعمليات المترابطة والمتكاملة (اختلاف الإجراءات والعمليات هو ما يميز بين طريقة وأخرى).

(هـ) - وأن التعدد في هذه الطرائق هو الوسيلة التي نواجه بها تعدد الأهداف: من معرفية، ووجدانية، ونفس حركية؛ إذ لا توجد طريقة واحدة تحقق الأهداف جميعها في وقت واحد.

(د) - وأنها توفر للمعلم مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات المصاحبة لعملية التعلم.

[٣] وعلماء التربية (المناهج وطرائق التدريس منهم بخاصة) يجعلون طرائـــق التدريس أنواعا:

(أ) – فمنها طرائق التدريس تبعا للعمليات العقلانية.

(ب) – ومنها طرائق التدريس تبعا لدور كل من المعلم والمتعلم.

(ج) – ومنها طرائق التدريس تبعا لطبيعة العلاقة بين المتعلمين.

(د) – ومنها طرائق التدريس تبعا لأنماط التعليم.

ولكل نوع من هذه الأنواع من طرائق التدريس طبيعته، ومبادئه، ومزاياه:

(أ) – أما طرائق التدريس تبعا للعمليات العقلانية:

* **فمنها الطريقة الكلية**: والانتقال في التعليم بها يكون من الكل إلى الجزء. (أي أنها طريقة استنتاجية).

* **ومنها الطريقة الجزئية**: والانتقال في التعليم بها يكون من الجزء إلى الكل (أي أنها طريقة استقرائية).

* وتقوم الطريقة الكلية على مبدأ تقديم النموذج والمثال أو المعيار المرجعي للخبرة، حيث:

١ - يشرح المعلم النموذج أو المثال أو المعيار المرجعي للخبرة، ويطمئن إلى أن تلاميذه قد فهموه جيدا.

٢ - ثم يعرض المعلم مواقف وخبرات منها ما ينتمي للنموذج الذي شرحه، ومنها ما لا ينتمي إليه.

٣ - يقوم المتعلمون بتصنيف المواقف والخبرات التي عرضها المعلم إلى قسمين: ما ينتمي إلى النموذج والمثال أو المعيار المرجعي، وما لا ينتمي إليه، وبذلك يتأكد المعلم من قدرتهم على فهم مثاله، والتفريق بينه وبين ما لا تنطبق عليه خصائصه.

* **وتمتاز الطريقة الكلية بما يأتي**:

١ - السهولة في التنفيذ.

٢ - لا تحتاج إلى عمليات عقلية عُليا من التلاميذ.

٣ - تناسب الموضوعات السهلة والقصيرة التي لها تسلسل منطقي.

٤ - تناسب الأذكياء والمتوسطين من التلاميذ.

* **ومن عيوب الطريقة الكلية**:

١ - تفعيل دور المعلم، وتقليل دور المتعلم.

٢ - تناسب بعض الموضوعات ولا تناسب كل الموضوعات.

٣ - ظهرت آثارها السلبية في تعليم اللغات في عدم قدرة المتعلم على فصل الحرف عن الكلمة، وعدم ملاحقة تغيرات شكل الحروف.

(ب) – **أما الطريقة الجزئية، فتقوم على مبدأ**: استخلاص المعرفة والمعايير من خلال عدة عمليات عقلانية؛ حيث:

١ - تُعْرَضُ نماذج متنوعة للمعرفة والخبرة.

٢ - يبين المعلم والمتعلمون أوجه التشابه بين النماذج المعروضة، وأوجه الاختلاف بينها.

٣ - يتم استخلاص العلاقات، وتحديد المتغيرات بين الأمثلة.

٤ - يتم استخلاص المعايير العامة، وتوظيفها في مواقف جديدة مماثلة.

* **ومن مزايا الطريقة الجزئية:**

١ - أنها تحتاج إلى عمليات عقلية عليا من ترتيب، وتطبيق، وإصدار أحكام.

٢ - كما أن دور المتعلم فيها إيجابي وفاعل.

* **ومن عيوب الطريقة الجزئية:**

١ - تناسب المستويات الدنيا من التعليم فقط.

٢ - تحتاج إلى معلمين مهرة في ترتيب المادة، وتقديمها، وتوزيع الأدوار في الموقف الصفي على المتعلمين.

(ب) – وأما طرائق التدريس تبعا لدور طرفي العملية التعليمية:

* **فمنها ما يركز على دور المعلم**، وقد بدأ التركيز على دور المعلم في الموقف الصفي مع بداية التعليم قديما، فالمعلم هو:

١- يتولى جمع المادة التعليمية، وتنظيمها بصورة متسلسلة، وعرضها على المتعلمين.

٢- ويختار أساليب التدريس، والوسائل المعينة، والفترات الزمنية اللازمة للدرس.

٣- ويتولى تقويم المتعلمين، ومنحهم الإجازات (الشهادات) الدالة على إمكان قيامهم بالتدريس.

* وقد أكدت المؤلفات التربوية القديمة على هذا الدور، ودعت إلى استمراره.

* ومن أهم الأساليب التدريسية التي ترتكز على تفعيل دور المعلم: المحاضرة، والخطبة، والقصة، وضرب الأمثال، والتلقين.

*** ومنها ما يركز على دور المتعلم: فقد طرأت على التدريس تغيرات وتطورات عظيمة:**

١- فالمتعلم لم يعد سلبيا يتلقى المعرفة دون دور في تحديدها أو كيفية عرضها.

٢- بل أصبح المتعلم محور عملية التدريس: به يقاس التعليم النهائي، ولأجله تنظم المعرفة، وهو المُدخل الرئيس، والمُخرج النهائي، ومن أجله ينظم النشاط، وتُعَدُّ الوسائل.

* وهذا الدور الفاعل للمتعلم لا يفقِدُ المعلّمَ دورَهُ: فهو ينظم بيئة التعلم، ويخطط الأهداف، ويزيد فاعلية التعلم، وتفاعل المتعلم في الموقف الصفي.

* ومن أهم أساليب إبراز دور المتعلم: المنحى العملي التطبيقي، والملاحظة.

(ج) – **وأما طرائق التدريس تبعا لطبيعة لعلاقة بين لمتعلمين:** فتشمل ثلاثة أشكال(أنماط) من التعليم:

الأول: هو التعليم المفرد..

والثاني: هو التعليم الجمعي.

والثالث: هو التعليم الزمري(أو التعاوني):

* **والتعليم المفرد:** هو ذلك النمط من التعليم الذي يُتَوَجَّهُ به نحو الفرد باعتباره كيانا مستقلا في أهدافه، وإجراءاته، وأنواع النشاط والتقويم.

*** وهذا التعليم المفرد نوعان:**

(أ) – **التعليم المفرد المبرمج غير المستقل:**

- وهو نوع من التعليم المفرد الخَطّي.

- يقود المتعلمين جميعا في اتجاه واحد، ويتم في داخل الصف في مواقف صفية مخطط لها.

- وكل متعلم فيه كيان مستقل، مستهدف بالتعليم، يعمل وفق قدراته واستعداداته.

- والمعلم في هذا النمط يوفّر فرص التعلم، ويساعد المتعلمين على الإنجاز.

(ب) – التعليم الذاتي المستقل:

- وهو نوع من التعليم المفرد الذي لا يتم داخل الصف، ولا تلتزم فيه القواعد والأنظمة الرسمية..

- ومنه ما هو ذاتي غير مبرمج: يعتمد على القراءة الذاتية من قبل الفرد المتعلم، يحدد هو ماذا يقرأ، ومتى يقرأ، وإلى أي مدى من التعمق يذهب.

- ومنه ما هو ذاتي مبرمج: تدرس فيه المساقات (المواد) الدراسية بمشاركة المتعلم المباشرة، ويتلقى فيه تغذية راجعة عن مدى تقدمه وتوفيقه في الدراسة، وما حققه من نتائج، كما يحدث في: الجامعات المفتوحة، والتعلم عن طريق الحقائب التعليمية، والتعلم عن بعد.

*** وللتعلم الفردي صور ثلاث:**

- منها تكليف المتعلمين بمهمة تعليمية موحدة، ينجزها كل واحد منهم حسب سرعته في التعلم والإنجاز.

- ومنها تكليف المتعلمين بمهام تعليمية متفاوتة، تراعي الفروق الفردية، ليبلغ كل واحد من المتعلمين الحد الذي يستطيعه من التعلم حسب سرعته.

- ومنها ما تتنوع فيه الأهداف التعليمية، فيوجه واحد نحو درجة الإتقان، والآخر نحو سرعة الإنجاز، والثالث نحو الطلاقة اللفظية، والرابع نحو طلاقة التفكير.

*** وللتعليم المفرد مزاياه:**

- فهو يسهم في تحقيق حرية الفرد في اختيار ما يتعلمه.
- ويراعي قدرة المتعلم على الإنجاز؛ فهو يحقق الإنجاز في الوقت الذي يناسبه، شرط أن يبلغ درجة الإتقان.
- وهو يحسن الناتج التعليمي؛ لأن الهدف هو الإتقان، بغض النظر عن السرعة.
- ويعطي المتعلم ثقة بنفسه؛ فكل فرد يتعلم كغيره، سواء أكان متفوقا أو فردا عاديا.

*** كما أن للتعليم الفردي عيوبه:**

- فهو مكلّف جدا؛ فلكل فرد بيئة تعليمية خاصة به (معلم مدرب على التعليم الفعال، وسائل معينة على التعليم).
- قد يصلح في بعض الدروس؛ كالتجويد مثلا، ولكنه لا يصلح في تدريس الأفكار والنظم.
- إمكانات بيئة التعليم قد تجعل التعليم الجمعي أفضل منه، كما أن الأهداف التنافسية قد تجعل التعليم الجمعي أفضل كذلك.
- لا يحقق الأهداف بفعاليه مع الضعاف في القراءة.

كان ما سبق عن التعلم الفردي غير المستقل

أما التعلم الذاتي المبرمج فهو نوعان:

الأول: التعلم الذاتي المبرمج الخطِّي:

* وهو طريقة في التعليم والتدريب تقود المتعلمين جميعا في مسار واحد متسلسل.

* ولكل متعلم فيه تحقيق التعلم، وقياس الأداء وتقويمه في الفترة الزمنية التي يريدها.

* والأطر التعليمية فيه واحدة، والانتقال من مستوى إلى مستوى آخر يتلوه يسير في خط موحد لا يتجاوزه.

* الاختلاف بين المتعلمين هو في وحدة الزمن الذي يلزم كلا منهم لتحقيق الأداء المطلوب.

* أما عملية الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه فيخضع لها المتعلمون جميعا.

والثاني: هو التعلم المبرمج المتفرع:

* وهو طريقة في التعليم تمكن المتعلمين من الانتقال من مستوى إلى مستوى آخر دون أن يمر في الخط المتسلسل تبعا للأطر ذاتها التي يمر بها الآخرون.

* ويستطيع المتعلم أن ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر وفق قدراته وقراراته، وتقويمه الذاتي.

(د) – أما **طرائق التدريس تبعا لأنماط التعلم**: فتتضح صورتها مما يأتي:

* المعلم والمتعلم من أهم عناصر العملية التعليمية:

- فالمعلم هو صاحب الخبرة والمهارة في التدريس.
- والمتعلم هو المُدْخَلُ الرئيسُ الذي تُوَظّفُ من أجله الإمكانات، وتوضع الخطط، وبه يقاس نجاح التعليم.

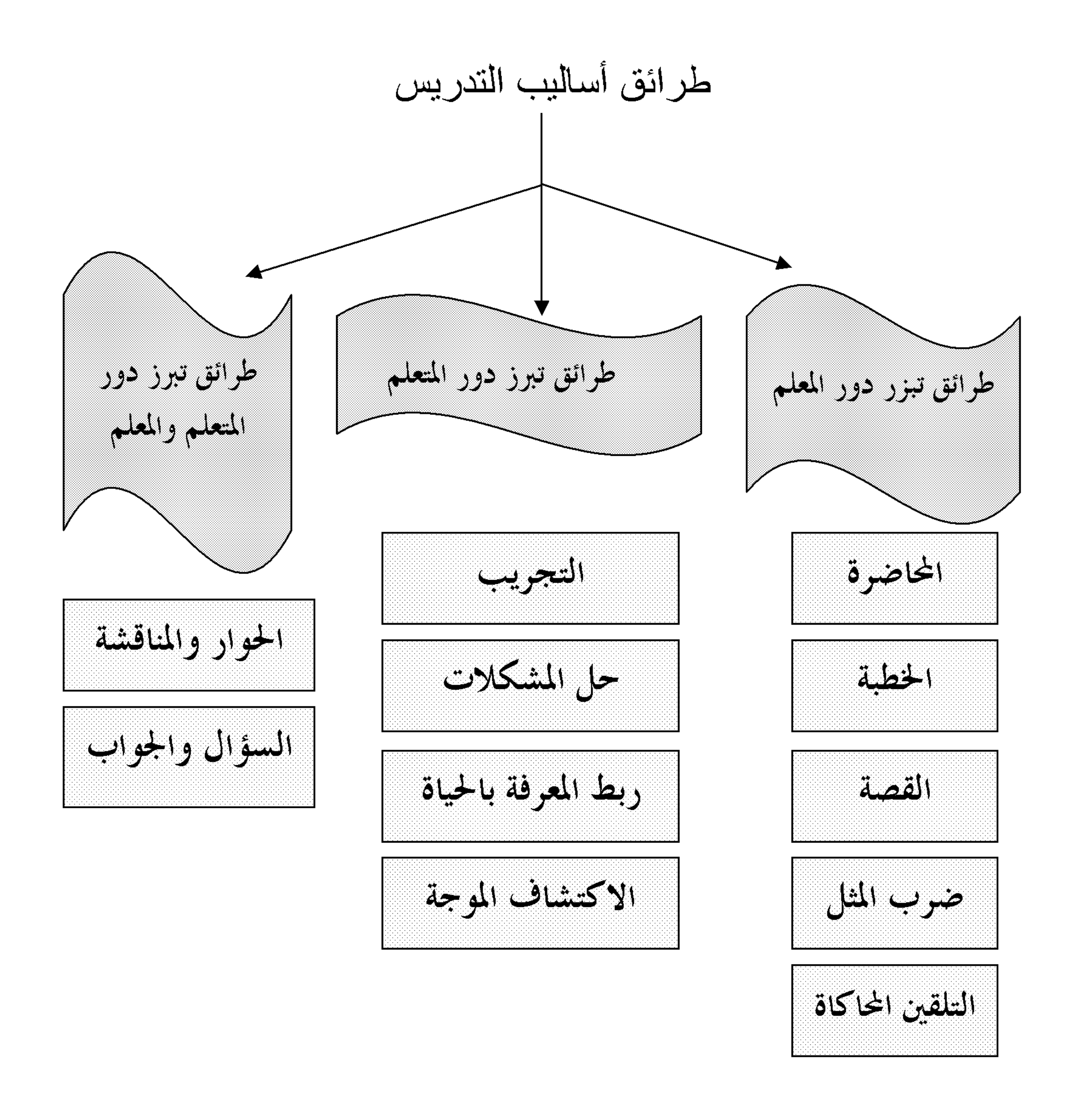
* وعملية التدريس الناجحة هي التي تحقق التعلم الفعال، الذي يُعَرَّفُ بأنه ذلك التعليم الذي تتحقق من خلاله الأهداف المخطط لها بأقل جهد، وأسرع وقت؛ بحيث يتمكن المتعلم بواسطته من نقل التعلم، وتوظيف المعرفة في مواقف حياتية مماثلة.

* وقد يتوجه التعليم نحو كل فرد من المتعلمين المتفاوتين في القدرة والاستعداد للتعلم (فيكون بذلك نمطا خاصا، هو التعليم الفردي).

* وقد يتوجه التعليم نحو مجموع المتعلمين بأهداف وإجراءات موحدة؛ فيكون بذلك نمطا آخر، هو التعليم الجمعي التنافسي).

* وقد يتوجه التعليم إلى المجموعات التعاونية لتعمل كل مجموعة في مهمة تعليمية جزئية تتضافر نتائج المجموعات كلها في تحقيق الهدف الذي يجب أن يبلغه الصف كله(وهذا نمط ثالث هو التعلّم التعاوني).

* ولكل نمط من الأنماط السابقة ظروفه، ومنافعه، ومزاياه، وعيوبه التي سبق تناول أكثرها في العرض لأنواع التعليم المختلفة.



[٣] – تعتمد طريقة التدريس في نجاحها على عدد من الأسس، هي:

(أ) - موافقة الطريقة لسن المتعلمين، ومستوى إدراكهم العقلي.

(ب) - عرض المواد عرضا منطقيا مرتبا.

(ج) - مراعاة الأسس النفسية في عرض المادة.

(د) - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

(هـ) - تنظيم فترات العمل بما يشعر المتعلم بالنجاح.

(و) - الاهتمام بفاعلية المتعلم، والعمل على زيادتها.

(ز) - القدرة على دفع المتعلمين إلى الدراسة المستمرة.

(ح) - المرونة، والقدرة على التكيف مع الظروف الطارئة.

(ط) - مراعاة زمن الحصة، بالتقليل من الاستطرادات التي تستغرق الوقت.

(ي) - قيامها على نظريات التعلم، والقوانين المأخوذة منها.

(ك) - قابلية التعدد لتلائم المواقف التعليمية المتعددة.

* * *

المداخل الكبرى في التدريس

[١] – لم تأت طرائق التدريس من فراغ، وإنما استندت إلى أصول فلسفية ونفسية، واجتماعية، فما هي تلك الأصول؟

[٢] – حظيت طرائق التدريس باهتمام العلماء، ونتج عن ذلك عدة نماذج خاصة بمداخل التدريس، فما الأمثلة على ذلك؟.

[٣] – ينبثق عن المداخل المعرفية للتدريس مدخلان: هما مدخل المادة الدراسية، ومدخل بنية العلوم، فما هو تفصيل هذا؟

[٤] – تهتم المداخل الفردية والشخصية بالفرد من حيث خبراته الانفعالية، وحاجاته، واتجاهاته الفكرية، ما مفهوم العبارة السابقة؟ (من خلال التركيز على: المدخل الذاتي، ومدخل الحاجات الفردية).

[٥] – يركز المدخل الاجتماعي على نظام التعليم الجمعي المدرسي. فمن هم دعاة هذا المدخل؟ وإلام يستندون في دعوتهم إليه؟

[٦] – ترى مداخل الضبط أن التربية والتعليم عملية ضبط وتحكم في سلوك الإنسان، فسر العبارة من خلال تناول مدخل النشاط، والمدخل السلوكي، ومدخل النظم.

* * *

[١] – لم تأت طرائق التدريس من فراغ، وإنما استندت إلى أصول فلسفية، واجتماعية، ونفسية..

- ومن الطبيعي ألاّ يتم وضع طرائق التدريس، أو التنظير لها من فراغ، وإنما لا بد أن يستند ذلك كله على أصول فلسفية واجتماعية ونفسية؛ وذلك لأن هذه الطرائق تتعامل مع هذه الجوانب من نفسيات المتعلمين؛ لذا كان من الضروري الاستناد إلى تلك الأصول عند التفكير في وضع هذه الطرائق، وعند التخطيط لتنفيذها..

ولأن طرائق التدريس تهدف في النهاية إلى تحسين التعليم ليكون مخرج العملية التربوية في النهاية فردا قادرا على التكيف مع مجتمعه؛ فإن هذه الطرائق لا بد أن تستند إلى فلسفة المجتمع، وتراعي في النهاية صورة سلوك الفرد، مع اختلاف منطلقات أصحاب هذه الطرائق في رؤية كيفية تشكيل وضبط وتغيير سلوك الفرد المتعلم.

[٢] – حظيت مداخل التدريس باهتمام كثير من العلماء، ونتج عن ذلك عدة نماذج خاصة بمداخل التدريس..

ومداخل التدريس هي تصورات محددة تصدت لمعالجة المسائل الأساسية للتدريس، وتسمى المداخل الكبرى، ويمكن أن ينشأ عن كل منها مداخل فرعية مرتبطة بالمدخل الرئيس.

وقد اهتم عدد كبير من علماء التربية بمداخل التدريس، ونتج عن اهتمامهم بها وضع عدد من النماذج التدريسية تمثل الجانب التنفيذي أو التطبيقي لهذه التصورات في التدريس، من هؤلاء العلماء: -

(أ) - هيلدا تابا، وقدمت تصورا للتفكير الاستقرائي.

(ب) - أوزوبل، وله نموذج المنظمات المتقدمة.

(ج) - جوردون، وله نموذج حل المشكلات في التعلم الفردي.

(د) - سكنر، ووضع نموذجا للتعليم المبرمج.

- وفي وقتنا الحالي يزداد الاهتمام بتعريف وتحديد المداخل والطرائق التي تحسن فاعلية المتعلمين، وتكشف عن قدراتهم المعرفية، وتساعدهم على التفكير الفعال في حل المشكلات.

[٣] – المداخل المعرفية للتدريس هي المداخل التي تهتم بالمحتوى العلمي للمعرفة وتنظيمه، وترجع في جذورها إلى علماء نفس الجشطلت، وعلماء النفس المعرفيين..

وتركز هذه المداخل على عمليات النشاط العقلي، وما يحدث في العقل من التمثيل والمطابقة اللتان تتضمنان:

* استقبال المعلومات.

* ومعالجتها عقليا لجعلها جزءا من البنية المعرفية.

* وإعادة تنظيم البنية المعرفية بما يتلاءم مع ما يستقبله من خبرات.

* وبذلك تحدث للمتعلم عملية تكيف يَصفها جان بياجيه بأنها " التوازن الحاصل بين عملية التمثيل والمطابقة ".

وتستند هذه المداخل إلى:

* أن سلوك المتعلم يتقرر نتيجة إدراكه للبيئة التي يوجد فيها.

* حيث يصبح هذا الإدراك جزءا من بنيته المعرفية.

* وهذا السلوك كليٌّ ومرنٌ، ويتأثر بما يتعلمه نظريا ويساعده ما يتعلمه على إعادة ترتيب مداركه المشوهة.

* وأن السلوك يحدث من الفرد عندما يتمكن من تفسير الأحداث في ضوء نموذجه العقلي.

ومن أبرز المداخل المعرفية مدخلان هما: مدخل المادة الدراسية:

ومدخل بنية العلوم:

١– أما مدخل المادة الدراسية:

* فيهتم بمحتوى الكتاب المدرسي، وبشرح المعلم.

* لذا على المتعلم دراسة هذا المحتوى وحفظه للاختبار فيه.

* والاهتمام في هذا المدخل منصَبٌّ على المحتوى لا على التلميذ.

* وعليه فما يتعلمه التلميذ ليس بالضرورة ما يحتاج التلميذ إليه.

ويمكن تنظيم المحتوى في شكل نواد دراسية منفصلة، أو مترابطة، أو مندمجة.

٢- أما مدخل بنية العلوم:

* فيمثل تطويرا لمدخل المادة الدراسية.

* لذا ينقل الاهتمام من المعلومات المتناثرة إلى دراسة بنى العلوم والمواد الأساسية.

* كما يركز على تطوير الأدوات والطرق الرئيسة التي قد تستخدم في العلم.

* والعناصر الرئيسة لبنية أي علم هي:

*/ المبادئ والمفاهيم والنظريات الخاصة بكل علم.

*/ والطرائق والأساليب التي يستخدمها الباحثون فيه.

*/ وعندما نحدد بنية العلم فمن الممكن تعليمها في أي مرحلة من مراحل عمر التلميذ.

*/ وبداية التعلم: عرض الأفكار الرئيسة، ثم الارتقاء إلى مستوى أعلى في كل صف وفق تنظيم حلزوني.

[٤] – تهتم المداخل الفردية للتدريس بالفرد من حيث خبراته الانفعالية، وحاجاته، واتجاهاته الفكرية..

والمدخل الفردي: هو المدخل الذي يركز على الفرد المتعلم: يراعي حاجاته فيلبيها، ويراعي خبراته الانفعالية فيعمل في ضوئها..

ومن أبرز المداخل الفردية مدخلان:

(أ) – المدخل الذاتي:

* ومحور الاهتمام فيه هو الإنسان: خصائصه المعرفية، اتجاهاته، سمات شخصيته.

* ولمفهوم الإنسان لنفسه أهمية عظمى في تكامل شخصيته، ومواصلة تعلمه.

* وأصحاب المدخل الفردي يهاجمون كل ما يؤثر في النمو الذاتي، ويرفضون الضغط في تشكيل السلوك.

* ومن أبرز علماء هذا المدخل: ماسلو، كارل روجرز.

(ب) – مدخل الحاجات الفردية: ويرتكز إلى:

* أن برنـامج المـواد الدراسـية يجـب أن ينبـع مـن اهتمامـات التلاميـذ، وحاجـاتهم اليوميـة المباشرة.

* ولبناء هذا البرنامج يلزم قدر من التخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ.

* ويتحقق هذا البرنامج من خلال عمل التلاميذ فرادى وجماعات.

* والتفكير التأملي يندرج تحت هذا المدخل؛ فيطبق المتعلم الأسلوب العلمي - ما أمكن - في بحث المشكلات الحياتية.

* أما أداء التلميذ فيُقوَّم في ضوء قدرتهم على التفكير في معتقداتهم بأسلوب علمي، لا على أساس تذكرهم للحقائق التي تعلموها.

[٥] – يركز المدخل الاجتماعي للتدريس على نظام التعليم الجمعي المدرسي..

- وهـذا المـدخل يفتـرض أن المدرسـة بيئـة اجتماعيـة تُقَـدَّمُ المعلومـات فيهـا ويـتم استخدامها في الصف، وفي المدرسة في جو اجتماعي.

- ومن أهم دعاة هذا المدخل " جون ديوي " بما قدم من طرائق في التدريس مثل حل المشكلات، وطريقة المشروع التي قدمها تلميذه "كلباترك ".

- وينطلق هذا المدخل من أفكار عامة تفترض أنه من الممكن للتربية أن تغير سلوك الفرد، وأن تغير المجتمع بالتالي.

[٦] – تعتبر مداخل الضبط التربيةَ والتعليمَ عملية ضبط وتحكم في سـلوك الإنسان، ويندرج تحت مفهوم أن التربية ضبط وتحكم في السـلوك ثلاثـة مـن مداخل التدريس هي:

(أ) – مدخل النشاط:

* ويركز هذا المدخل على عمل المتعلم ونشاطه في أثناء عملية التعلم.

* ويتكون هذا المدخل من ثلاث مراحل:

التوجيهية: وتُعْنَى بإعطاء التعليمات لتنفيذ النشاط.

التنفيذية: وفيها تتم عملية إعادة تشكيل مادي ومعنوي لسلوك المتعلم (تشكيل الفعل في هذه المرحلة يعتمد على كمال إتمام المرحلة التوجيهية).

الضابطة: وفيها تتم متابعة تنفيذ العمل، ومقارنة النتائج بالنماذج المعطاة.

(ب) – مدخل السلوك:

* وهو مدخل ابتدعه " سكنر"، استنادا إلى نظريته في " التعزيز " باستخدام تقنية التعليم.

* وهو مدخل يرى ا، التدريس شكل من أشكال ضبط السلوك بالتعزيز والتغذية الراجعة.

(ج) – مدخل النظم:

* يهتم هذا المدخل بتحديد الأهداف التربوية للأنظمة التعليمية.

* ويتكون من أربع مراحل:

المدخلات: وتعني كل ما يدخل في النظام التعليمي.

العمليات: وتشمل الطرق والأساليب التي تعالج المدخلات من أجل تحقيق النتائج.

المخرجات: وهي النتائج النهائية التي حققها النظام التعليمي.

التغذية الراجعة: وهي مرحلة جمع المعلومات وتحليلها وفق معايير حددها النظام التعليمي ضمن أهدافه.

* * *

المبادئ العامة للتدريس

[١] – ما المقصود بالمبادئ العامة للتدريس؟ ومن أين اشتقت هذه المبادئ؟

[٢] – ما المقصود بمبدأ تنظيم المعرفة؟ وما المبادئ الفرعية المندرجة تحته؟.

[٣] – ما المقصود بالفهم؟ وكيف يتمكن المعلم من تحقيقه عند تلاميذه؟.

[٤] – وضح أهمية التغذية الراجعة كواحد من أهم مبادئ التدريس.

[٥] – ماذا نعني بالدافعية في التعلم؟ وكيف يمكن توفيرها لدى التلاميذ؟.

[٦] – "لا يمكن أن يتعلم التلميذ ما لم يبذل جهدا في التعلم" كيف يهيئ المعلم الفرصة لذلك؟

[٧] – ما التعزيز؟ وما دوره(أو أثره) في تحقيق التعلم؟

[٨] – " تحديد الأهداف أمر هام بالنسبة للمعلم والمتعلم" وضح.

[٩] – " مراعاة قدرات المتعلم أمر هام في العملية التعليمية" ما صعوبات تحقيق هذه المراعاة؟ وكيف نذلل هذه الصعوبات؟

* * *

[١] – المبادئ العامة للتدريس: مجموعة قواعد يسترشد بها المعلم في إتمام عملية التدريس..

وقد تم اشتقاق هذه المبادئ من:

* التطبيقات العملية لنظريات التعلم.

* ومن المنطلقات الفلسفية وتصورات علماء التربية عن التعلم.

* كما تم اشتقاق المبادئ من المداخل الكبرى في التدريس، وتطبيق هذه المداخل في نماذج تدريسية وضعها العلماء.

[٢] – يحتل مبدأ تنظيم المعرفة مكانة بارزة بين مبادئ التدريس..

ويعتبر تنظيم المعرفة من الاهتمامات الأساسية للمعلم؛ حيث يكون هدفه هو نقل المعرفة إلى تلاميذه.

والمقصود بتنظيم المعرفة: هو تحديد نقطة البداية فيما سيقدم إلى المتعلم، ثم اتباع

نظام محدد لتنامي هذه المعرفة وتوجيهها إلى المتعلم بشكل يضمن سيطرته عليها وترتيبها في بنيته المعرفية بشكل صحيح.

* وتندرج تحت مبدأ تنظيم المعرفة (وهم مبدأ عام) أربعة مبادئ فرعية هي:

(أ) – من الكل البسيط إلى المركب:

ومثال الكل البسيط: (ذهب صالح إلى المدرسة).

والكل المركب يتوصَّلُ إليه:

* بتحليل الجملة إلى مفرداتها.

* وتحليل المفردات إلى حروفها.

* ثم إعادة التركيب، أو إنشاء تراكيب جديدة من الأحرف والمفردات.

(ب) – التدرج من المعلوم إلى المجهول:

حيث تقدم المعلومات الجغرافية مثلا إلى المتعلم انطلاقاً من بيئته التي يعرفه، ثم توسع دوائر المعلومات الجغرافية حتى تشمل العالم كله.

(ج) – التدرج من السهل إلى الصعب:

* والسهل بالنسبة إلى التلميذ هو ما يقع تحت حسه وإدراكه المباشر، ويرتبط بتجاربه..

* ومنه ننطلق إلى المجهول، مع تحدي تفكيره لينشط لاكتساب الجديد الذي يُعْرَض عليه.

(د) – التدرج من المحسوس إلى المجرد:

* بمراعاة الانتقال من الأمثلة الحسية، إلى المفاهيم المجردة.

* والبدء بالأمثلة المحسوسة أولا ثم الانتقال إلى التعميمات.

[٣] – التغذية الراجعة: هي تلك المعلومات التي يتلقاها المتعلم من معلمه (أو من زملائه التلاميذ المكلفين بمراقبة الأداء ونقده) بعد مروره بموقف تعلمي.

* وتتضمن المعلومات المقدمة في صورة تغذية راجعة بيان نقاط الصحة في أدائه(سلوكه)، أو نقاط الخطأ في هذا الأداء (السلوك) بهدف تثبيت السلوك الصحيح

وتدعيمه.

* ويتم تقديم التغذية الراجعة إلى المتعلم بعد كل موقفِ تقويمٍ لأدائه.

* وينبغي على المعلم أن يؤكد على أهمية التغذية الراجعة، وبيان أثرها على أداء المتعلم؛ حتى يدرك أهمية ما تتضمنه في تحسين سلوكه، أي نواتج تعلمه.

[٤] – المقصود بالفهم هو: قدرة المتعلم على:

* إعادة تقديم ما تعلمه بأسلوبه الخاص.

* وتفسير هذا الذي تعلمه، وعرض ما أفاده من تعلمه.

ويحقق المعلم الفهم لدى تلاميذه من خلال:

* توضيح المعرفة.

* وربطها بالمعلومات السابقة.

* وتشجيع التلاميذ على التعبير عنها بأساليبهم الخاصة.

* ومقارنة هذه المعرفة بغيرها.

* وإعادة إظهار المعرفة في أشكال تعبيرية جديدة.

[٥] - الدافعية هي القوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة، وتعضده، وتنشطه وتبعث الطاقة اللازمة فيه.

وما لم يجد المتعلم في نفسه دافعا أو حافزا يحركه نحو طلب المعرفة، والبحث عنها فلن يتعلم.

ويمكن للمعلم أن يوفر الدوافع عند تلاميذه من خلال:

* بيان فائدة ما يعلمه لتلاميذه.

* الربط بين المادة التعليمية وميول التلاميذ.

* استخدام الحوافز الخارجية (المادية أو المعنوية).

* التمهيد للدروس بمواقف تعليمية هامة تثير لديهم دوافع التعلم.

والدافع: عامل وجداني نزوعي، يعمل على تنشيط الفرد، وتحديد وجهة سلوكه نحو غاية معينة أو هدف يفطن إليه شعوريا أو لا يفطن.

[٦] – " لا يمكن أن يتعلم المتعلم ما لم يبذل جهدا"

* فإذا اتخذ المتعلم موقفا سلبيا مما يجري في الحصة، أو تم تحجيم دوره في هذه الزاوية السلبية، فإنه لن يتعلم، فمشاركة المتعلم فيما يجري من إجراءات وأساليب تعليم ضرورية لتحقيق التعلم.

* ويمكن للمعلم توفير فرص المشاركة النشطة من جانب تلاميذه في عملية التعلم من خلال توفير البيئة التعليمية التي تسمح للمتعلم بتحصيل المعرفة بالمشاركة في كشفها.

* ومشاركة المتعلمين في أنشطة التعلم وفعالياته تتم بصور متعددة منها:

(أ) – **العمل العقلي**: بدفع المتعلم إلى التعبير عما تعلمه: خارجيا (بالألفاظ) أو داخليا (بالتفكير المنظم).

(ب) – **العمل اليدوي**: من خلال تنفيذ ما تعلمه في صورة مادية.

[٧] – التعزيز: أثر يتلقاه الفرد نتيجة سلوك صواب أقدم عليه للوهلة الأولى، أو انتهى إليه بتكرار المحاولة والخطأ.

* ويؤدي التعزيز دورا ملحوظا في التعلم، ويظل الفرد يستجيب إلى المثيرات والموضوعات الموجودة في الموقف التعليمي عدة مرات حتى يصل إلى حل المشكلة، أو تحقيق الهدف، وبذا يعزِّزُ هذا السلوك الذي حقق الهدف من احتمال تكرار الاستجابة، وتدعيم نمط السلوك.

* **ويتم التعزيز عن طريق:**

(أ) - تأكيد الإجابات الصحيحة والثناء على المتعلمين.

(ب) - أو تصحيح الإجابات الخاطئة، وإبعاد كل ما أعاق التعلم الصحيح.

[٨] – تحديد الأهداف أمر هام بالنسبة للمعلم والمتعلم..

* وتتضح أهمية تحيد الأهداف بالنسبة للمعلم من أنه إذا لم يحددها مسبقاً فسوف

يخضع نمو التلاميذ للظروف دون ضبط أو توجيه، وسيكون سيره في عملية التعليم عشوائيا على غير دليل أو تحديد للمعايير التي يمكن في ضوئها تقويم نواتج التعليم تقويما صحيحا.

* أما أهميتها بالنسبة للمتعلمين فتظهر من أن وضوح الأهداف من العوامل الهامة في عمليتي النمو والنضج لديهم؛ لأن الأفراد يفضلون معرفة ما يفعلونه، وطرق تحقيق ذلك.

*** ويساعد في تحقيق الأهداف:**

(أ) - أن تكون هذه الأهداف ممكنة التحقيق.

(ب) - وأن تكون الأهداف محددة وواضحة.

إن تحديد الأهداف:

(أ) - يبين الغاية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

(ب) - ويحفز المتعلم، ويركّزُ انتباهه.

(ج) - ويسهل اختيار الأنشطة اللازمة لتحقيق الهدف.

(د) - ويسهل عملية التقويم.

[٩] – مراعاة قدرات المتعلمين من أهم مبادئ التدريس..

فقدرات المتعلمين من أهم عناصر عملية التعلم؛ إذ ينبغي عليها سرعة أو بطء التعلم، وتوقيت الانتقال من فقرة إلى أخرى، بل هي التي تحدد للمعلم وسائل التعلم وإجراءاته.

- وعلى المعلم أن يراعي أن طلابه يكونون عادة متوسطين، وسريعين وبطيئي تعلم، وهذا التقسيم من أقوى الصعوبات التي تواجه التعلم الجمعي الذي تُرْسَم خططه عادة على مستوى الطالب المتوسط.

- ويستطيع المعلم أن يوفر فرصاً إثرائيَّة للضعاف خارج الصف، كما يمكنه تكليف سريعي التعلم، وذوي القدرات الخاصة بمهام إضافية.

* * *

تصنيف طرائق التدريس

[١] – تتعدد معايير تصنيف طرق التدريس. فما المقصود بالمعيـــار؟ ومـــا أسباب تعدد المعايير في تصنيف طرق التدريس؟

[٢] – المعلم والمتعلم محوران متقابلان في العملية التعليـــــمية، فكيـــــف يتـــــمُّ تصنيف طرائق التدريس على أساس دور كل منهما؟

[٣] – الديموقراطية والدكتاتورية وجهان لإدارة الموقف التعليمي ما فلسفة كل وجه منهما؟ وكيف يتم التعلم في ظل كل واحد من هذين الوجهين؟

[٤] – تنقسم طرائق التدريس تاريخيا إلى قديمة وحديثة. كيـــف عالجـــت الطرائق الحديثة أشكال القصور في الطرائق القديمة؟

[٥] – الفاعلية في الموقف التعليمي إما تلقين مـــن المعلـــم، أو اكتشـــاف ونشاط من جانب المتعلم.

كيف يحدث ذلك (من خلال تناول كل من: الطرائق العرضية، والطرائـــق التفاعلية)؟

* * * * *

[١] – سبق أن عرفنا طريقـــة التـــدريس بأنهـــا: " مجموعة من الأنشطة والإجراءات المترابطة المتسلسلة التي يخطط لها المعلم، وينفذها في غرفة الصف أو خارجها، وتسمح لـه بتحقيق أهدافه على أكمل وجه.

* **أما المعيار فهو:** كم أو كيف يُحْتَكَمُ إليه عند الرغبة في الحكم على شيء، أو القيام بتقويمه.

* **وتعدد المعايير في تصنيف طرائق التدريس** راجع إلى أن لكل معيار فلسفة يقوم عليها، وهدف يسعى إلى تحقيقه، وإلى إجراء يتطلب عنصرا منفذا يقوم بتحقيق الهدف.

* * * * *

[٢] – المعلم والمتعلم محوران متقابلان في عملية التعليم..

* تتكون عناصر عملية التعليم من: معلم، ومتعلم، ومادة تعليمية، وبيئة يتم فيها التعليم..

* ويمثل المعلم والمتعلم محورين متقابلين في هذه العملية.

* وعندما يكون المعلم محور العملية التعليمية، فإن عليه:

*/ أن يبحث ويطلع ويحضر؛ ليقدم مادة تعليمية (في صورة معلومات وحقائق جاهزة تقدم للمتعلم).

*/ وأن يستخدم طرائق تدريس تناسب العرض والتلقين: كالمحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة.

* وعندما يكون المتعلم هو المحور فإن عليه:

*/ أن يجهد نفسه (أو يوجهه المعلم) لتحصيل المعرفة والخبرة، معتمدا على نشاطه وتفاعله مع زملائه، أو المادة التعليمية.

*/ ويتطلب ذلك طرائق تدريس تقوم على التفاعل، والكشف: كالحوار، والمناقشة، وحل المشكلات.

* * * * *

[٣] – الديموقراطية والدكتاتورية وجهان لإدارة الموقف التعليمي، ولكل وجه منهما فلسفته..

* فالعلاقة الدكتاتورية بين المعلم والمتعلم تنطلق من فلسفة في التدريس:

*/ تجعل المواد التعليمية هدفا لها.

*/ وتعتبر عقل المتعلم صفحة بيضاء تُملأ بما نشاء من معلومات يختارها المربون دون التفات إلى رغبات المتعلم أو مواهبه، أو قدراته.

*/ والتدريس الجيد هو الذي يزود المتعلم بأكبر قدر من حقائق المادة الدراسية.

*/ وعلى المتعلم حفظها، والخضوع لمطالب المعلم.

*/ كما أن على المتعلم كبت ميولـه، واهتماماته وقدراته.

*/ والطريقة الأصلح لهذه العلاقة هي القائمة على التلقين والعرض.

*** أما في ظل العلاقة الديموقراطية بين المعلم والمتعلم:**

*/ فتراعى ميول المتعلم واهتماماته، وقدراته، ومواهبه، ويؤخذ بها في وضع المنهج واختيار الطريقة.

*/ وغالبا ما يتعلم الطالب بنفسه من خلال توجيه (أو تلميح) المعلم.

*/ والهدف من التعليم أو التعلم هو جعل المعلومات وسيلة لمواجهة المشكلات وحلها.

* / والطريق الأصلح لهذه العلاقة هي التي تقوم على التفاعل والكشف.

*/ وهذه الطريقة تتطلب من المعلم القيام بنشاطات، وطرح أسئلة تتطلب: التفكير، والاستنتاج، والاستقراء، والتحليل، والتركيب والتطبيق.

* * * * *

[٤] – تنقسم طرائق التدريس تاريخيا إلى: قديمة وحديثة..

*** أما الطرائق القديمة (وتسمى التلقينية):**

*/ فتلقي العبء الأكبر على المعلم في الاطلاع، وإعـــداد المادة وإلقائها.

*/ وعلى المتعلم أن يظل سلبياً يسمع ويفهم ويحفظ ما يقولـه المعلم.

*/ ويتم هذا انطلاقا من فلسفة التعلم القائمة على تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات، مهملة بذلك ميولـه، وقدراته، واتجاهاته ورغباته.

*** وأما الطرائق الحديثة فقد عالجت قصور الطرائق القديمة عن طريق:**

*/ أنها أخذت في اعتبارها ميول ورغبات واتجاهات المتعلم.

*/ وجعلت من المادة الدراسية وسيلة تعينه على مواجهة المشكلات مستقبلا.

*/ وجعلته يقوم بالقسم الأكبر من النشاط مع زملائه، والمادة الدراسية.

وكل ما سبق يحتم أن تكون هذه الطرائق قائمة على التفاعل والكشف.

* * * * *

[٥] – الفاعلية هي ما يقوم به المتعلم في العملية التعليمية..

* والمتعلم إما أن يتلقى معلومات جاهزة من المعلم، وتكون فاعليته سلبية..

* ويكـون ذلـك باسـتخدام طرائـق العـرض التلقينـي: كالمحاضـرة، والوصـف، والشرح، والعروض السمعية والبصرية.

* وإما أن تقدم إليه المعلومات ضمن مجموعة الصف، وبشكل متفاعل موجه من جانب المعلم..

* وهذا يتطلب استخدام طرائق تدريسٍ تقوم على التفاعل.

* وإمـا أن تقـدم إليـه المعلومـات بأسـلوب غيـر مباشـر، غيـر جمـاعي، وبقليـل مـن التلميحات، فيكتشفها بنفسه، فتزداد فاعليته.

* وهذا يتطلب استخدام طرائق الكشف والتنقيب.

* * *

مجموعات الطرائق

تنقسم طرائق التدريس إلى ثلاث مجموعات من الطرائق:

الأولى: هي الطرائق العرضية، وفيها يقتصر دور المتعلم على تلقي المثيرات.

والثانية: هي الطرائق التفاعلية، وفيها يقوم المتعلم بالاستكشاف الموجه من جانب المعلم عن طريق أسئلة وتلميحات.

والثالثة: هي الطرائق الكشفية، وفيها يقوم المتعلم بالاستكشاف بتوجيه مخفف جدا من المعلم، أو بدون توجيه مطلقا.

(١) – والطرائق العَرْضية: هي تلك الطرائق التي تقوم على عرض المعلومات والمثيرات التي يعدها المعلم؛ ليقوم المتعلمون بحفظها، ثم يسمعونها متى طُلِب منهم ذلك، وهذه الطرائق نوعان:

الأول: الطرائق العرضية اللامنهجية:

* وهي تفتقر إلى خطوات محددة تسير عليها.

* ومن أمثلتها: المحاضرة التقليدية، والشرح، والوصف، والقصة، وقراءة الكتاب المدرسي.

* وبسبب افتقار هذه الطرائق على المنهج المحدد تسمى لا منهجية.

والثاني: طرائق العرض المنهجية: وهي:

* ذات خطوات محددة مرسومة.

* وتعتمد على خلفية واضحة من علم النفس توجِّه خطواتها.

* ومن أمثلتها: طريقة هربارت، ومنظم أوزوبل، والمحاضرة المنهجية، والتعليم المبرمج، والرزم التعليمية، والتعلم بالحاسوب.

(٢) – أما الطرائق التفاعلية: فهي تلك الطرائق التي ترتكز على:

* تعليم المتعلمين، وقيامهم بعمليات عقلية نشطة تستند إلى التأمل، والتفكير الناقد،

والتفكير الابتكاري، بدلا من الحفظ والإسماع.

* ومطالبة المتعلمين بالتفاعل مع المعلم، ومع الزملاء، ومع المادة الدراسية.

* وما سَبَقَ يعني أن المتعلم يكون أكثر فاعلية لاشتراكه في الموقف التعليمي.

وتنقسم هذه الطرائق التفاعلية إلى قسمين:

الأول: طرائق تفاعلية غير منهجية، وهي:

* تقوم على حوار غير محدد الخطوات.

* وعلى أسئلة شفهية ارتجالية غير معدة ولا مدروسة.

* وتفتقر إلى خلفية واضحة من علم النفس.

والثاني: طرائق تفاعلية منهجية، وتتميز بأنها:

* واضحة الخطوات.

* تقوم على أسس واضحة من علم النفس.

* ومن أمثلتها: السقراطية، والمناقشة الصفية، والعصف الذهني، وتمثيل الأدوار، والندوات.

(٣) – وأما الطرائق الكشفية (أو التنقيبية):

* فتنقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم؛ بجعله يتعلم بنفسه بدلا من الاعتماد على المعلم أو الكتاب.

* وتطلب من المتعلم إجهاد نفسه في كشف المعلومات والحقائق الجديدة دون أن تقدم إليه تلميحات أو مثيرات كثيرة (وقد تنعدم المثيرات تماما لِتحدُث عملية تفكير تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه، وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه قبل الموقف الاستكشافي.

* وتضم هذه الطرائق: طريقة المشكلات، والمشروعات والوحدات، والتعيينات.

الطرائق	النوع	الفاعلية	صور التقديم
العرضية	اللامنهجية	إلقاءٌ وتقديمٌ من جانب المعلم، وتلقٍّ وحفظٌ من جانب المتعلم	الإلقاء، المحاضرة التقليدية، الشرح، الوصف، الرحلات الخيالية، القراءة من كتاب، التسميع.
	المنهجية		طريقة هربارت، المحاضرة المنهجية، طريقة أوزوبل، التعليم المبرمج، الرزم التعليمية، التعليم يالحاسوب،
التفاعلية	اللامنهجية	استكشاف موجه.	أسئلة يعدها المعلم، ويقوم بتوجيهها، وتكون مرتجلة وغير مخطط لها
	المنهجية		السقراطية، المناقشة الصفية، العصف الذهني (عصف الدماغ)، أسئلة السَّبْر، تمثيل الأدوار، الندوة، المراجعة
الكشفية	اللامنهجية	لاتوجد	لا توجد طرائق كشفية لا منهجية
	المنهجية	استكشاف بتوجيه خفيف أو معدوم	المشكلات. الوحدات. المشروعات. التعيينات.

ويتضح من السرد السابق لأنواع الطرائق، ومن الجدول أن الطرائق الكشفية هي أنسب الطرائق لزيادة فاعلية المتعلمين، كما أنها هي الأنسب والأوفق لتحقيق آراء الفلاسفة والتربويين المحدثين الذين يرون أن المتعلم(وليس المعلم ولا المادة التعليمية، وإن كان لا غنى عن أيهما) هو محور العملية التعليمية.

* * * * *

علاقة الاستنتاج والاستقراء بطرائق التدريس

الاستقراء، والاستنتاج عمليتان عقليتان تُمارَسان بطريقة عفوية، ثم ينظمهما المرء لتتحولا إلى طرائق للبحث، وتحصيل المعرفة.

والاستـــقـــراء:

* عملية عقلية ينتقل فيها العقل من الوقائع إلى القانون أو القاعدة، من الجزء إلى الكل، وصيغته: (أمثلة - تعميم).

* ينطلق المعلم مع تلاميذه من مجموعة من الوقائع أو الأمثلة.

* يحلل كلا منها لاستخلاص الخاصة أو الصفة الرئيسة لها.

* يستقرئ الخواص المشتركة، ويجمعها في تعميم يشملها كلها.

* من أمثلته:

أ- ملاحظة أن الاسم الأول في كل جملة اسمية يكون مرفوعا، يجعلنا نقول: المبتدأ دائما مرفوع.

ب- ملاحظة مجموعة من المعادن وهي تتمدد بالحرارة يجعلنا نقول: المعادن تتمدد بالحرارة.

والاستـــنـــتاج: هو الوجه المقابل للاستقراء..

* يسير فيه العقل من المبدأ أو القاعدة أو القانون ليستخلص أمرا جزئيا مُتَضَمَّنا فيه.

* أي أن العقل ينتقل من الكل إلى الجزء.

* ويمثل للاستنتاج بالصيغة (تعميم - أمثلة).

* فالأخذ بقاعدة أن الحيوانات تتكاثر بالتوالد، مع ملاحظة أن الخفاش يلد يجعلنا نستنتج أن الخفاش حيوان، بالرغم من أننا نراه يطير.

* * *

استخدامات الاستقراء والاستنتاج في العملية التعليمية

الاستقراء: طريقة مناسبة لتعليم وتعلم المفاهيم والقواعد والنظريات من خلال معرفة العلاقات التي تربط بين أجزاء المفهوم، أو العلاقة، أو النظرية.

وعن طريق الاستقراء ينتقل المعلم بالمتعلم من عالم المحسوسات إلى المعاني والأفكار المجردة الدالة على هذه المفهومات، والقواعد والنظريات.

أما الاستنتاج: فيستخدم لتنمية القدرة التفكيرية، وزيادة تحصيل المعرفة بالانتقال من العموميات والكليات إلى الأمثلة والجزئيات، أي الانتقال من القاعدة العامة، أو النظرية المجردة إلى المثال أو الأمثلة الخاصة، أو التجربة الملموسة لإثبات صحة القاعدة أو النظرية.

* * *

أمثلة لبعض طرائق التدريس

الطريقة الهربارتية

١ - الأساس الفلسفي والنفسي للطريقة.

٢ - هدف الطريقـــــة.

٣ - الأســــس (المرتكزات).

٤ - الخطوات الخمس للطريقة:

أ - التمهيد **ب - العرض**

ج - الربـــط **د - التعميـــم**

هـ - التطبيـــق

٥ - مـــزايا الطـــريـــقـــة.

٦- عـــيـــوب الطـــريـــقـــة.

* * *

الطريقة الهرباتية :-

١- الأساس الفلسفي والنفسي للطريقة:

- تنتمي طريقة هر بارت إلى مدرسة التدريب العقلي النفسية التي من أهم مبادئها: أن التعليم والتعلم يتمان عن طريق بناء ترابطات للمحتويات من خلال تقديم الموضوع من خارج العضو. (أي من خارج المتعلم)

- هذا التعليم بالترابط أو التداعي له أصل تاريخي في الفلسفة الإغريقية عند أفلاطون.

- الفكرة الرئيسة في التعليم والتعلم في هذه المدرسة قائمة على أن ما يكتسبه المتعلم من خبرات جديدة لا يبقى منعزلا عن الخبرة السابقة بل يندمج فيها وينتج عن الاندماج (بين الخبرات القديمة والجديدة) عملية مترابطة تمثل بوتقة تتلقى ما يكتسبه المتعلم من خبرات جديدة ليصهرها في الخبرات السابقة وهكذا يتشكل البناء المعرفي للمتعلم.

- حتى يتم هضم وتمثيل الخبرات الجديدة ودمجها في بناء الخبرات القديمة لا بد من تحقق الاهتمام عند المتعلم في أثناء اكتساب الخبرات أي عن طريق المشاركة الفاعلة في عملية التعليم والتعلم، أي أنها تعتمد على إثارة عنصري الاهتمام والانتباه.

هدف الطريقة:

الهدف هو تكوين العقل، والعقل يتكون نتيجة التربية أي أن العقل عند "هربارت" هو مجموع الأفكار التي تصل إلى الإنسان عن طريق الحواس، والعقل عند هر بارت وحدة واحدة، وليس مقسما إلى ملكات.

الأسس التي تقوم عليها الطريقة:

١) العقل البشري فراغ (صفحة بيضاء) خال من كل شيء، تصل إليه الأفكار من الخارج وتخرج منه كلما أرادت.

٢) يتكون العقل من مجموعة من الصور الذهنية التي تتكون وتستقر فيه، فإذا تكونت صورة ذهنية أقوى من الصور السابقة (نتيجة اكتساب خبرة جديدة

مثلا) دفعت الصورة القوية الجديدة الصورة السابقة من بؤرة الشعور إلى عتبة الشعور (تتخلى الصورة السابقة عن بؤرة الشعور وتندفع إلى عتبة الشعور ولكنها لاتختفى تماما بل تظل تؤثر فيما تحت مستوى الشعور).

٣) العقل البشرى يختزن مجموعات من المدركات الحسية، والصور الذهنية، وبعض الحقائق القديمة التي يتجمع بعضها فوق بعض.

٤) تتم في العقل عملية تفاعل بين الأفكار والمدركات المختزنة التي تبقى حية فيه، ويؤدى تفاعلها هذا إلى تكون أفكار جديدة.

٥) الأفكار والمدركات والصور التي في ذهن الطالب هي التي تساعده على فهم الحقائق والمدركات الجديدة (الأرض كروية، الليل والنهار، الانطلاق من نقطة والسير في خط مستمر للرجوع إلى نقطة البداية، معنى الدوران حول الأرض بمركبات الفضاء).

٦) اكتساب المعلومات والمعارف والأفكار يتم من خلال الانتقال من الجزء إلى الكل (فهي طريقة استقرائية) ومن الحالات الخاصة إلى الأحكام العامة.

خطوات التعليم بهذه الطريقة:

تقوم هذه الطريقة على خمس خطوات هى:

أ – التمهيد.

ب – العرض.

ج – الربط.

د – التعميم.

هـ – التطبيق.

أولا: التمهيد:

- عملية تهيئة ذهنية، يقوم بها المعلم، ليهيئ عقول المتعلمين للدرس الجديد.

تأخذ التهيئة عدة أشكال:

أ - استثارة المعلومات القديمة ذات العلاقة بالموضوع الجديد تمهيدا لتحقيق الربط.

ب - سرد قصة مشوقة ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد(وإتباعها بمناقشة تستطلع مدى استيعاب التلاميذ لمدلول القصة وتهيؤ الذهن بها للدرس الجديد).

* يشترط في التمهيد:

أ - الوضوح.

ب - التناسب مع مستوى المتعلمين.

ج - أن لا يستغرق وقتا طويلا.

ثانيا: العرض:

* المقصود به عرض المعلم المعلومات والحقائق والأفكار الجديدة على الطلبة.

* خطوة العرض يخصص لها الجزء الأكبر من وقت الدرس لقيام بقية الخطوات على ما يقدم فيه (وتختفي هذه الخطوة في بعض الدروس أو المواد أو المواقف التعليمية كما في حالات التدريب العلمي، دروس الرسم، التربية الرياضية).

* يتم عرض المادة الجديدة بإحدى طريقتين:

أ – **طريقة الكشف**: بالاستقراء والاستنتاج (في هذه الطريقة تفعيل لدور المتعلم وإبراز الأساس النفسي للطريقة و هوقيامها على وحدة الخبرات على أساس الانتباه والاهتمام).

ب – طريقة الإلقاء: (وهي تعتمد على تفعيل دور المعلم، قد تكون ضرورية بخاصة إذا كانت المعلومات والحقائق جديدة).

(كل من طريقتي الكشف والإلقاء تصلح أو تُسْتَدْعَى بحسب طبيعة الموضوع، والموقف التعليمي).

ج – طريقة الإيحاء: (الاكتشاف الموجه):

* بالكلام المباشر عما يجب أن تكون عليه العادات والميول، والتصرفات.

* أو غيرالمباشر بالتوجيه إلى قراءة كتب معينة، أو مشاهدة أفلام وغير ذلك من المصادر.

يراعى في الإيحاء:

أ - أن يكون بصيغة الإيجاب (كن صادقا) بدلا من صيغة السلب(لا تكذب).

ب - ألا يكون مباشرا ليشعر المتعلم أن الفكرة التي نريد أن نوحي بها إليه تَابعَة منه هــو.

هناك شروط لابد من مراعاتها في عرض المادة:

أ - صحة المعلومات المقدمة (الخطأ يؤدي إلى تكون صور ذهنية خاطئة يترتب عليها تكون عقل خاطئ الإدراك ومن ثم التصرف).

ب - مناسبة المادة المعروضة لمستوى عقل المتعلم (اختفاء عامل الصعوبة والتعقيد).

ج - تقدم المادة في مراحل متوالية ولا تقدم دفعة واحدة، ويتبع كل مرحلة عملية تقويم.

د - تنوع أمثلة العرض (اختلاف أساليب تقديم المادة).

هـ - الانتقال التدريجي من جزئية إلى أخرى بعد التأكد من تمام فهم الجزئية السابقة.

و - التركيز على النقاط الهامة في الموضوع والابتعاد عن التفريع.

ح - الحرص على إظهار الربط والترابط بين نقاط المادة ليحدث الانصهار وتكوين الكتلة المعرفية الجديدة المترابطة.

ط - الاهتمام بإشراك الطلبة في تفاصيل العرض كلما أمكن ذلك، عن طريق توجيه الأسئلة أو طلب إعادة المعلومة المقدمة، أو مناقشة الملخص السبوري.

ي - مراعاة الفروق الفردية: بالتبسيط، و ضرب الأمثلة، و التكرير المناسب والاعتماد على المحسوسات إذا لزم الأمر.

ك - عدالة توزيع النشاطات على الطلاب لضمان إثارة انتباه و اهتمام الكل، وعدم ترك ضعاف المستوى من دون مشاركة.

ثالثا: الربط:

المقصود به: ربط حقائق الدرس الجديد بالحقائق التي سبق أن اكتسبها المتعلم لتحقيق الأساس العقلي(أو التربوي) في الطريقة وهو صهر الجديد من الخبرات و تكون كتلة معرفية جديدة مع كل خبرة مضافة.

أهمية هذه الخطوة:

أ - تجعل المتعلم يشعر بالألفة حيال الحقائق الجديدة.

ب - كلما كانت حياة المتعلم غنية بالخبرات السابقة سهلت عملية الربط.

رابعا: التعميم:

* يطلق على هذه الخطوة اسم الاستنباط.

* أهمية هذه الخطوة ترجع إلى أنه يتم خلالها: الوصول إلى: التعميمات / القواعد التعاريف والقوانين، من خلال الأمثلة (قدمت في الخطوة العرض) و من خلال إدراك أوجه التشابه و التضاد بين المعروض على الطلبة

يراعي في خطوة التعميم:

- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتوصل إلى القواعد والأحكام العامة بأنفسهم.
- كلما كان المعلم موفقا في خطوتي العرض و الربط سهل على المتعلمين استخلاص القواعد و الأحكام العامة.

خامسا: التطبيق:

* **في هذه الخطوة:**

أ - يتأكد المعلم من فهم الطلبه للدرس، و ثبوت المعلومات في عقولهم.

ب - لهذه الخطوة عدة صور منها:

١ - طرح الأسئلة حول المعلومات التي تمَّ عرضها.

٢ - إعطاء تدريبات تطبيقية على ما تم عرضه.

* يراعَي فيما يقدم من أسئلة أو تدريبات أن تقيس قدرة الطلاب على مواجهة مشكلات جديدة في ضوء ما توصلوا إليه من أحكام وتعميمات.

* مكان التطبيق ليس بالضرورة في نهاية الدرس، بل قد يلجأ المعلم إلى التطبيق في أثناء العرض (تقويم بنائي).

* التطبيق كما أنه وسيله تقويم أو اختبار فهو وسيله تَعَلُّم عن طريق ما تقدمه نتائجه من تغذيه راجعه للمعلم و المتعلم.

مزايا طريقة هربرت:

١- الاهتمام بالتنظيم والتسلسل المنطقي في عرض المادة.

٢- التركيز على التشويق وإثارة الاهتمام من خلال خطوة التمهيد.

٣- تحقق الترابط بين الموضوعات وأجزاء المادة.

٤- تثير في المتعلم دوافع البحث والتفكيروالاعتماد على النفس في الوصول إلى الحقائق (في خطوة التعميم)

٥- تنظم الحقائق الجديدة وتربطها بالخبرات السابقة.

٦- تحبب التعلم إلى الطلبة.

عيوبها:

٧- دور المتعلم فيها ليس فاعلا بما يكفي.

٨- الدور الأكبر فيها يرتكز على جهد المعلم.

٩- الطريقة تصور نظري لصاحبها، ولم تختبر من خلال التجريب العلمي قبل وضع أسسها.

١٠- تصلح لدروس إكساب المعارف (النظرية) ولا تصلح في دروس التدريب العملي.

١١- تحد من قدرة المتعلمين على التفنن والابتكار.

١٢- تعارض مبادئ علم النفس الحديث التي تراعى دوافع المتعلم، واستعداداته، وانفعالاته.

١٣- تعتبر المادة الدراسة غاية في حد ذاتها.

* * * * *

الطريقة الحوارية:-

(أ) - طبيعتها.

(ب) - فوائدها (أهمية الحوار والمناقشة في التدريس).

(ج) - أنماطها.

(د) - ما يراعى حتى تكون فاعلة.

(هـ) - طرق التصميم والتنفيذ.

(٤) – أنواع النقاش والحوار :

(أ) - العام أو الجماعي.

(ب) - النقاش الموجه.

(ج) - النقاش التأملي التفكيري.

(د) - النقاش الاستقصائي.

(هـ) - النقاش الاستكشافي.

(١) سؤال الإثارة الذهنية:

هل هناك فرق بين المحادثة، والحوار، والمناقشة، والجدال والسؤال؟ أم أنها شيء واحد، والألفاظ مترادفة؟

أ – **المحادثة**: كلام متبادل بين طرفين بصورة تلقائية لا تهدف عادة إلى إنجاز أهداف معينة.

ب – الحـــوار:

– **في اللغة**: حاور يحاور محاورة"جاوب مجاوبة، قال تعالى:**{قَالَ لَـــه صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ}** أي يراجعه ويرد عليه القول، ويقال: كلّمْته فما أحار إلى جوابا" أي ما رد إلى جوابا.

– **في الاصـــــــطلاح**: تبادل للأفكار والآراء بين طرفـين بصورة منظمة وموضوعية على أساس الاحترام المتبادل بينهما.

(ج) – المناقشة:

– **في اللغة:** يقال: نقش الشيء نقشا: بحث عنه و استخرجه، و ناقشه مناقشه و نقاشا: استقصى حسابه، و منه [من نوقش الحساب فقد عذب]

– **في الاصطلاح:** تبادل للأفكار و الآراء بين طرفين أو أكثر بتعمق و استقصاء للوصول إلى الحق.

(د) الجـــدال:

– **في اللغة:** جدل الشيء أحكمه، و هو المناقشة و المخاصمة قال الله تعالى " وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ "

– **في الاصطلاح: عند المنطقيين:** قياس مؤلف من مقدمات مشهورة أو مسلمة.

وفي علم المناظرة: هي المناظرة لا لإظهار الصواب، و لكن لإلزام الخَصْم.

وبين الحوار و الجدل عموم و خصوص:

فالعبرة في الجدل إقامة الحجة على الطرف الآخر، ولو كانت أدوات الجدال ولغته وبيئته محرمة ومنكرة (والجدل العقيم يقوم على هزيمة الخصم بكل الوسائل المتاحة بغض النظر عن صلاحها أو موافقتها لمعايير القيم والأطُر الشرعية والمرجعية الاجتماعية).

– والجدل والحوار:

(أ) - كلاهما تبادل للرأي.

(ب) - لكن الحوار أوسع مدلولا من الجدل وأضبط.

هـ – السؤال:

لغة: استخبار (طلب الخبر) عن قضية أو أمر.

اصطلاحا: طلب يوجهه شخص أو أشخاص أو طرف إلى آخرين أو غيرهم ليستجيبوا له باللسان أو الكتابة.

* * *

(٢) - الطريقة الحوارية:

(أ) – طبيعتها:

(١) - طريقة تعليمية تعلميه محورة أو معدلة إلى حد كبير عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء.

(٢) - تعتمد من حيث المبدأ على الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته.

(٣) - أسلوب تدريس شائع في تعليم وتعلم المواد جميعها.

(٤) - وسيلة فعالة للاتصال بين المعلم والمتعلم.

(٥) - تقوي العلاقة بينهما.

(ب) – متطلباها:

(١) - أن تكون المناقشة مخططة لا عفوية.

(٢) - أن تكون محددة الأهداف.

(جـ) – فوائدهـا:

(أهميتها في التعليم)

(١) - تنمية الاتجاهات العلمية وأنماط السلوك الإيجابية:

* احترام آراء الآخرين.
* عدم التسرع في الحكم.
* الاستماع الذكي.
* التعاون على الوصول إلى الحلول.

(٢) - يمكن استخدمها في التقويم للوقوف على مدى استيعاب الطلبة للمعلومات.

(٣) - تمكن المعلم من اكتشاف نوعية الطلبة ومعرفة مستوياتهم وقدراتهم.

(٤) - نظام التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم يساعد المعلم على التخلص من دور التلقين.

(٥) - تساعد على تأمـين التواصل وتبادل الأفـكار بيـن المعلم والمتعـلمين مـما يسـاعـدهـم على تطوير أفكارهم، وتحسين مستوياتهم، وتنويع مجالاتها.

(٦) - تزيـد مـن حيــوية المتعــلمين فـي الموقـف التعليمـي وتحـررهـم مـن الصـمت والسـلبية وتـنـقلهـم إلى الإيجابية والفاعلية.

(٧) - تعـطي المتعلمين فرصة التعـبير عن أبنـيتهم المعرفية والكشف عن قدراتهم الإبداعية.

(٨) - تساعـد المتعلمين عـلى حسـن التكيـف والتوافــق الاجتماعي من خـلال العمل في مجموعات.

* * *

(٣) – أنماط المناقشة والحوار الموجه:

(أ) – نمط المناقشة الاستقصائية ذات المستوى المنخفض، وفيه:

* تــدور الأسـئلة بين المعـلم والطالب في اتجاهين متعاكسـين.

* تـشبه نـمـط لعبة كـرة الطـاولة.

(ب) – نمط المناقشة ذات المستوى الرفيع:

* التفاعل فيه بين الطلبة أولا ثم بينهم وبين المعلم.

* يعطي المعلم الطلبة وقـتا كافـيا لتوليد الأفكار قبل مناقشـتهـا معـهـم.

* هي نمط المناقشة الاستقصائية التي يعـد المتعـلم فيها مـحـور المـنـاقـشـة.

* تـشبـه نـمـط لعبة كـرة السـلة.

(٤) – ما يراعى فيها حتى تكون فعالة:

أولا في تحديد الأدوار:

(أ) - وظيفة المعلم من خلال المناقشة هي:

الإرشاد والتوجيه والقيادة للعملية التعليمية:

* فلا يقاطع الطلبة.

* ولا يجيب عن الأسئلة قبل أن تكون هناك مناقشة فعلية.

* دوره هو تصحيح المسار إذا خرجت المناقشة عن إطارها.

* عليه أن يتأكد من مشاركة الطلبة جميعهم لتعم الفائدة.

* وعليه تحديد الهدف النهائي من المناقشة بحيث ترتبط بالأهداف التعليمية المتوخاة وإعداد الأسئلة إعدادا جيدا وتكون من النوع السابر لتحرك تفكير الطلبة وتحفزهم على المشاركة الإيجابية.

* أن يطرح أسئلته على الطلبة كافة دون أن يحدد طالبا بعينه لتتم مناقشة الأفكار المطروحة ومحاكمتها عقليا بين الطلبة والمعلم.

* أن يتذكر المعلم أنه موجه للنشاط التعليمي التعلمي في المناقشة وعليه إثارة اهتمام الطلبة وحثهم على التفكير والبحث وتوجيه المناقشة نحو الهدف.

* أن تكون الأسئلة مصوغة بلغة واضحة مفهومة مألوفة للطلبة في تعبيراتهم تتنوع لتناسب مستوياتهم.

* أن يثري مناقشة الطلاب بما لديه من معرفة علمية وخبرات تعليمية كافية وتقويم وجهات نظرهم المطروحة وبيان مدى عمليتها وارتباطها بموضوع الدرس.

(ب) وعلى الطلاب:

* أن يأخذوا وقتهم لتذكر المعلومات السابقة وربطها بموضوع الحوار والمناقشة.

* * *

(٥) – آداب الحوار والمناقشة:

(أ) – وضوح الهدف:

* تبادل الآراء للخلوص إلى الرأي الأنسب والقرار الأكثر حكمة (إذا غاب وضوح الهدف خاصة خاض المتحاورون في مجالات شتى على غير هدى ودون جدوى).

(ب) – الصدق في الاستدلال:

* يجعل الحوار والمناقشة نافعين.

* ويقود إلى نتائج صحيحة يمكن تعميمها (إذا تخلى المتحاورون عن الصدق فقدت المناقشة نفعها وقادت إلى نتائج سلبية).

(جـ) – الاحترام المتبادل بين الأطراف:

* يجعل كل طرف يبدي رأيه بصراحة ودون خوف رغبة في الوصول إلى الحق (إذا ساد الحوار نوع من الكبر من أحد الطرفين تحول إلى جدال وربما حسمه أحد الأطراف بالانسحاب من المناقشة).

(٦) – إجراءات تحقيق الفعالية:

(أ) – طبيعة موضوع النقاش تحدد حجم المجموعة:

* الأهداف المراد تحقيقها تحدد الحجم كذلك.

* كلما صغر حجم المجموعة أعطى ذلك فرصة لمشاركة الجميع دون سأم أو فقد فاعلية (والعكس صحيح).

(ب) – ترتيب جلسة المناقشة:

* تباعد مقاعد مجموعات المناقشة منعا للحوارات الجانبية بعيدا عن قائد المناقشة.

* ترتيب الجلوس الدائري في وجود قائد للمناقشة - ربما كان أحسن الأشكال.

(جـ) – مراعاة الفروق الفردية:

* الفروق الفردية تؤثر بشكل كبير في نوعية التعليم والتعلم وفي فاعلية التفاعل الفردي.

* من يريد أن يتكلم ويناقش باستمرار يشجع ويحفز في حدود ضوابط الحوار الصحيح.

* ومن لا يرغب في الحديث والمناقشة يعزز ويعطى تغذية راجعة.

(د) – دور قائد المناقشة:

* عليه تسيير المناقشة بشكل ممتع ومشوق.

* لا بد أن يكون ملما بالموضوع المطروح للمناقشة قادراً على استيعاب الطلبة وتقبل وجهات نظرهم.

* يشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.

* لا بد أن يكون قادرا على ضبط المناقشة ووضع أسس لمسيرتها وتحقيق أهدافها.

(٧) – طرق التصميم والتنفيذ:

(١) – ما قبل المناقشة:

١ - اختيار موضوع المناقشة.

٢ - إعطاء خلفية عامة عن الموضوع.

٣ - تحديد أهداف المناقشة.

٤ - تنظيم الجلسة وترتيبها.

٥ - تحديد بنية الاتصال.

(٢) – في أثناء المناقشة:

١ - اشتراك الطلبة في تقرير نوع المشكلة المطروحة.

٢ - التأكد من مشاركة الجميع في القرار.

٣ - طلب إبداء الرأي ممن لم يشارك.

٤ - تحليل ما يدور في الاجتماع (المناقشة) و تنظيمه.

٥ - التعود على الاعتراف: تحمل من يثري المناقشة.

٦ - تحديد موعد تدخل المعلم:

(أ) - عند الصمت.

(ب) - عند الاستطراد.

(ج) عند وجود الخطأ..

(د) عند عدم استقصاء بعض الجوانب.

(٣) ما بعد المناقشة:

(المعلم):

١ - تكوين الملاحظات المتعلقة بموضوع المناقشة وتوثيقها.

٢ - إجراء تقويم لما تم من أجل تحقيق الأهداف.

* * *

(٨) أنواع من النقـــاش و الحوار:

(أ) النقاش العام أو النقاش الجماعي:

١ – خطواته:

* تزويد المعلم تلاميذه بالخليفة النظرية المناسبة.

* تحديد المصادر التعليمية المتعلقة بموضوع المناقشة.

(الكتب / الخرائط / الرسوم / الأدوات الخ)

* "نقص تزويد المتعلمين بالخلفية العلمية المناسبة، و المصادر المسهلة للحوار تجعل الطلبة لا يرغبون في المشاركة الهادفة في النقاش".

٢ – إعداد الجلسة في حلقة المناقشة:

* جلوس المتعلمين بصورة يواجه بعضهم فيها البعض الآخر يعزز من فعالية الحوار.

* الشكل الدائري أو نصف الدائري هو أنسب الأشكال.

* هذا الشكل يجعل التواصل بين الطلبة و بعضهم أسهل بدلا من أن يكون بين المعلم و الطلاب.

٣ – مشكلاته:

(أ) - السماح لطالب أو الطالبين باحتكار المناقشة.

"تعالج هذه المشكلة بطرح الأسئلة على الطلبة العازفين عن المشاركة".

"يجب أن يكون دفع هؤلاء إلى المشاركة دون إجبار، ويسهل عليهم الاشتراك أن نسألهم عن رأيهم بدلا من السؤال عن حقائق محددة".

(ب) - الانحراف عن موضوع النقاش:

(ج) - البعد عن موضوع النقاش أمر غير مرغوب.

(المعلم يقرر مقدار الانحراف ومتى يوقفه).

(علاج الانحراف يكون بسؤال صاحبه عن العلاقة بين كلامه و موضوع الحوار).

(ب) النقاش الموجه:

* نقاش يتم توجيه خطواته نحو الوصول إلى اكتشاف مبدأ، أو قاعدة، أو علاقة بين شيئين.

* يحتاج هذا النوع من النقاش (حتى ينجح) إلى تدريب المتعلمين على التفكير الاستنتاجي الذي ينتقل من خطوة إلى أخرى للوصول إلى الهدف.

* إذا كانت طريقة التفكير بين المتعلمين متقاربة فالنتيجة النهائية للنقاش هي القدرة على الاكتشاف لمبدأ أو نتيجة مكتسبة.

مثال للنقاش العام:

/* من العلوم:

* الخلفية العامة النظرية المناسبة:

- زيادة السكان، و التنقل، و البريد، و الطهي، و غير ذلك أدى إلى بروز مخلفات لوثت البيئة وهددت حياة الإنسان، واستمرارها خطر على حياته، ومَجْلَبة لكثير من الأمراض المهلكة.

الأسئلة المطروحة للنقاش:

* ما المخلفات الناتجة عن استخدام الآلة في نواحي الحياة المختلفة؟.

* كيف درج الناس على التخلص من تلك المخلفات؟.

* ما الآثار المترتبة على هذه الحالة من إنتاج المخلفات ومن المسؤول عن كيفية التخلص منها؟.

(ينتهي النقاش أو الحوار بوضع تصور للحلول، وضع تصور لوضعها موضع التنفيذ).

أمثلة للنقاش الموجة: (من اللغة الإنجليزية):

* **هدف النقاش:** الوصول إلى قاعدة صياغة المعنى الدال على حادث طارئ بينما هناك حدث آخر ما يزال جاريا.

***أسئلة النقاش:**

* هل يحدث أن يكون الإنسان مشغولا بعمل ما، ثم يحدث ما يقطع عليه ما هو فيه بحيث يتزامنان؟.

* كيف نعطي أمثلة على ذلك باللغة العربية؟

(بينما كنت أذاكر إذ انقطع التيار الكهربائي).

(بينما كنت أتمشى في مزرعتي إذ هطل المطر).

(بينما كنت أغتسل انقطع الماء).

(بينما كنت أهاتف صديقي إذ سحبت أختي الخط).

* المثال المختار للتعبير عنه:

(بينما كنت أذاكر فتح أخي الصغير الباب وصاح أبى حضر).

While l was studying my lessons my little brother opened the door and said Dad Came .

* نستخلص القاعدة: تصاغ الجملة بتكوينها من:

الحدث في صورة الماضي التام + الحدث في صيغة المضارع المستمر + while

جـ – النقش التأملي التفكيرى:

أهدافه:

١ - تطوير المهارات التحليلية عند المتعلمين.

٢ - التوصل إلى بدائل متنوعة للحلول المطروحة.

٣ - أيجاد حلول لبعض المشاكل المطروحة.

٤ - تصنيف الأفكار في مجالات رئيسية.

كيفية إجرائه:

١ - يحدد المعلم مشكلة خاصة تتعلق بالهدف التعليمي.

٢ - تطرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة لتشجيع التنوع في

الاستجابات.

٣ - تفويض أحد المتعلمين لتسجيل استجابات الطلاب على السبورة.

٤ - يقوم المعلم باستنباط العناوين الرئيسية لتكوين مجموعة من الاستجابات التي أجمع عليها الطلاب.

المقارنة بينه وبين النقاش الموجه:

١ - الموجه يتم بسرعة لعلم المدرس مسبقا بالنتيجة.

٢ - التأملي يحتاج وقتا طويلا للتفكير والتحليل وقد تتخلله فترات صمت.

٣ - يشكو بعض المعلمين من أن التأملي يضيع الوقت.

٤ - للمعلم إذا لجأ إلى النقاش التأملي أن يوازن بين الزمن المطلوب والفرص المتاحة لإجرائه.

مثال للنقاش التأملي:

المشكلة الواقعية:

تأخر بعض الطالبات عن مواعيد بدء المحاضرات وبخاصة الأولى منها مما ينتج عنه:

* فوات بعض المحاضرة إذا سمح لهن بالدخول.

* التشويش على المحاضر والدارسات بقطع المحاضرة بتكرار الاستئذان والدخول.

* المنع من الدخول وضياع المحاضرة وإثبات الانقطاع بما له من آثار.

التحليل: (الافتراضات لأسباب التأخر):

* عدم وصول الحافلات إلى السكن في وقت مبكر.

* وصول الحافلات في الموعد وعدم تجهز الطالبات.

* تلكؤ بعض الطالبات في الاستعداد مما يفوت الموعد الأول للحافلة.

* قلة عدد الحافلات وصغر سعتها (مع تجهز الطالبات واستعدادهن في الموعد).

* الحلول المقترحة: (تُطْرح من جانب الحاضرين).

د – النقاش الاستقصائي:

مجالات استخدامه:

* إتاحة الفرصة ليستخدم المتعلمون الأسلوب التحليلي للتفسير.

متطلباته:

* معلومات جديدة غير المتوافرة عند الطلاب.

* مساعدة محدودة من المعلم.

* استخدام أسلوب النقاش الاستقصائي والتفكير الناقد.

* جمع وتحليل المعلومات واستخلاص النتائج على أساس الوضوح والبرهان لا الحدس ولا التخمين

* إتاحة المصادر اللازمة للمعرفة (الكتب، الخرائط، الأدوات).

خـــطواتـــه:

تحديد المشكلة -

* صياغة الفروض أو التفسير المحتمل.

* جمع ثم تقييم وتصنيف البيانات المتوافرة.

* التوصل إلى النتائج (إثبات الفروض أو نفيها).

* كتابة التقارير، ورفع الاقتراحات إلى من يهمهم الأمر لوضع الحلول موضع التنفيذ.

* وضع جدول زمني للمناقشة، للتنظيم، والإنجاز في الزمن المحدد.

مثال (من العلوم)

(**المشكلة**): عند قيام الطالبات بغرس بعض نباتات الزينة في حديقة المدرسة لوحظ عدم نمو هذه النباتات.

(**الفروض**):

- البذور غير صالحة.
- التربة غير مناسبة أو غير صالحة.
- الفصل غير مناسب لنمو هذا النوع من النباتات.
- هناك إهمال في التعهد والرعاية بالري في الوقت ا المناسب.
- هناك إسراف في الري مما سبب موت البذور بسبب اختزان التربة للماء.

(**اختبار الفروض**):

- التحقق من صلاحية البذور من مصدر جلبها.

- التأكد من صلاحية التربة.

- البحث عن الفصل المناسب لزراعة هذا النوع من نباتات الزينة.

- مراجعة أساليب رعاية الطالبات للزراعة.

(كتابة التقرير)

(تسجيل النتائج)

(مخاطبة جهات الاختصاص)

* * *

٥ – النقاش الاستكشافي:

طبيعته:

- هو نقاش يدور لاستكشاف الأسباب أو الدوافع أو العوامل حول وجود ظاهرة معينة.

- وهو يشبه النقاش العام في كونه لا يتضمن إطارا مقننا للنقاش.

عوامل نجاحه:

* تحديد المشكلة وطرحها بكل وضوح.

* الامتناع عن النقد السلبي لوجهات النظر التي تطرح مهما كنا لا نوافق عليها حتى لا يخفيها أصحابها، وبذلك لا يتحقق الاستكشاف.

* الاستعانة بمتخصص في النقاش لإبراز جوانبه الخافية.

مشكلاته:

* غالبا ما يركز على المجال الانفعالي (القيم الاتجاهات، المعتقدات) ومن الصعب التحقق من التقدم الذي يحرزه النقاش.

مثال: (يصلح للطرح والمناقشة، واستكشاف الأسباب).

* شيوع ظاهرة التدخين بين طلاب المرحلة التأسيسية.

* * * * *

ختـــام

كنت أحب أن أضع تقرير الأمم المتحدة عن التعليم عام (٢٠٠٧م) في أول الكتاب، لكني آثرت أن أترك بيان وزراء التربية والتعليم العرب يتصدر **صفحاته لاعتبارين:**

أولهما: أن تقرير اليونسكو صادر عن منظمة فرعية في الأمم المتحدة من حقها أن تبحث، وأن تضع الخطط، وأن تراقب وتضع التقارير، لكن هذا كله - على أهميته البالغة - يبقى في حدود التوصيات التي ليست ملزمة - بالضرورة - لأحد، ومن ثم فهو يمثل تمنيات تعلن، وتشيخصا لحالات ترصد، ويبقى الواقع الذي يملك التنفيذيون آليات تغييره هو الفيصل في الأمر.

وثانيهما: أن بيان وزراء التربية والتعليم العرب - وإن كان يسبق تقرير اليونسكو زمنا، ويقِلُّ عنه مساحة، بحكم أنه عن المنطقة العربية وحدها - إلا أنه يمثل وجهة نظر الذين يوجهون، وينفذون السياسات التعليمية في بلدان عالمنا العربي، وبهذا هو كلام من يقدرون أن يقولوا وينفذوا، بخلاف تقرير اليونسكو الذي هو كلام من يقدرون على التصور والتخطيط وينتظرون أفعال التنفيذيين ليكتبوا تقاريرهم في ضوء ما حققته هذه الأفعال.

وأترك للقارئ الكريم متابعة التقرير، والنظر في ضوء محتواه إلى واقع ما هو محقق، وما هو مأمول في تعليمنا العربي.

من بين منظمات الأمم المتحدة العديدة، تقوم اليونسكو بدور كبير وفاعل في قطاعات التربية والعلم والثقافة والاتصال، وبناء جسور التعاون والتواصل بين البشر عبر هذه القطاعات. وبسبب بُعد اليونسكو النسبي عن الشؤون والقضايا السياسية العالمية الحرجة، تترك لها الدول المهيمنة على مقدرات الأمم المتحدة مثل الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة وفرنسا هامشاً لا بأس به من العمل المستقل والمؤثر في الوقت نفسه.

فالمنظمة تقوم بأدوار بالغة الأهمية في مجالات التنمية الإنسانية، وبشكلٍ خاص في مجال التعليم في المناطق الأكثر تخلفاً مثل إفريقيا جنوب الصحراء، وجنوب وغرب آسيا، والدول العربية. وهى أدوار لا يمكن إنكار أهميتها في ظل ضعف إمكانيات دول

هذه المناطق، وفي ضوء المعونات التي توفرها اليونسكو من أجل تنفيذ برامجها التعليمية والتثقيفية، أو المساعدة الفعلية للبرامج المقدمة سلفاً.

إضافة إلى ذلك تقوم اليونسكو بأدوارٍ هامة في الحفاظ على التراث العالمي والآداب والفنون والعلوم الاجتماعية والإنسانية. واهتمام اليونسكو بالتعليم حول العالم يؤكد على أهمية المنظمة وضرورة التواصل والتعاون معها، لما تقوم به من أدوار متواصلة وفاعلة للتوسع في التعليم الأساسي في المناطق المحرومة منه، والعمل الذي لا يكل من أجل القضاء على الأمية.

والملاحظ هنا أن منظمة اليونسكو في إطار إستراتيجيتها القائمة على توفير التعليم وإتاحته للجميع، قد نشرت أربعة تقارير عالمية سابقة بدأتها في العام ٢٠٠٢ بتقرير يضع هدفاً واحداً ورئيساً وهو التعليم للجميع، مع الحرص على معرفة صحة المسار الذي يسير فيه العالم ككل من أجل تحقيق هذا الهدف. فالتعليم من أجل الجميع يمثل المحور الرئيس للمنظمة، والذي التفت حوله معظم التقارير التالية، وإن بأهداف وتطلعات مختلفة ومتنوعة.

تَلا ذلك التقرير الخاص بالعامين ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ المتعلق بقضايا الجنسين، الذكور والإناث، والرغبة في تحقيق المساواة بينهما في فرص التعليم. وحمل التقريران المعنيان بالعامين ٢٠٠٥ و ٢٠٠٦، مسائل إجرائية وتنفيذية، حيث تعلق التقرير الأول بضرورة ضمان جودة التعليم.

فالمسألة لا ترتبط فقط بتوفير التعليم، وتوسيع مساحة انتشاره، بقدر ما ترتبط أيضاً بضمان تحقيقه لمستويات جيدة ومتميزة من المعرفة. وتعلق التقرير الثاني بتوفير القراءة للجميع، بوصفها مطلباً حياتيا، يتجاوز توفير التعليم ذاته، إلى توفير المعارف العامة، ونشر الثقافات المجتمعية والإطلاع العام.

إن التقارير الأربعة السابقة تكشف عن تنوع واسع في الرؤى من جانب المنظمة الدولية بالنظر لعملية التعليم في العالم وأهميتها. فالتقارير تنتقل من العموميات التي تؤكد على ضرورة التعليم للجميع، بغض النظر عن الجنس واللون والعرق والدين والموطن، ثم تنتقل إلى المسائل الإجرائية التقنية التي تؤكد على أهمية ضمان جودة التعليم، وعلى

ضرورة ارتباطه بمنظور شامل وواسع يحض على القراءة والتثقيف.

وضمن هذه الأهداف الإجرائية يأتي التقرير العالمي الأخير لرصد التعليم للجميع، الصادر عن منظمة اليونسكو تحت عنوان «إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة»، والذي يركز على أهمية المرحلة السابقة على التعليم الإبتدائي، وأهميتها بالنسبة لتحضير التلاميذ للالتحاق بهذه المرحلة.

فتقارير اليونسكو لا تفصل بين مراحل التعليم المختلفة، بوصفها حلقة واحدة متواصلة، تستدعي توفير كافة المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة لإنجاحها. ويمثل هذا الربط بين المراحل التعليمية المختلفة أهمية كبيرة لدى المنظمة، من حيث كون كل مرحلة تؤدي لغيرها، ومن حيث أن الفشل في إحدى المراحل سوف ينتقل إلى المراحل التالية، وهو ما يظهر في ارتفاع معدلات التسرب الدراسي فيما بعد، وضعف التحصيل الدراسي.

التعليم المبكر :

تنطلق تقارير اليونسكو جميعها من فكرة أساسية مؤداها أن الحصول على التعليم يمثل أحد المرتكزات الأساسية التي يمكن من خلالها تقليل الفقر الإنساني بشكلٍ عام. فمن خلال توفير فرص التعليم المختلفة بدءاً من المراحل الأولى الأساسية مروراً بباقي المراحل وحتى الإنتهاء من التعليم العالي، يسهل الحصول على فرص عمل جيدة ومتناسبة مع الخبرات التعليمية المختلفة. فالعلاقة بين الحصول على مؤهل تعليمي مناسب والحصول على فرص عمل جيدة علاقة طردية بالأساس.

إن العلاقة بين التعليم والفقر مسألة على قدر كبير من الأهمية، وهو الأمر الذي يؤكد عليه التقرير من حيث إيلاء أهمية كبير من جانب الحكومات لمساعدة الفئات الأكثر فقراً، والعمل على إلغاء الرسوم المدرسية للفقراء والمعوزين، إضافة إلى توفير فرص تعليمية جادة وحقيقية للأطفال المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة. فالفقر أحد العوامل الهامة التي تمثل عقبة جوهرية أمام تحقيق التعليم المنشود والمستمر في الوقت نفسه.

ويؤكد التقرير على الحاجة الماسة لزيادة الإنفاق الحكومي على المتطلبات الرئيسة

لتحقيق التعليم للجميع، وتشمل هذه المتطلبات الإنفاق على المعلمين، وتعليم الكبار، والرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، والسياسات الاستيعابية على جميع المستويات.

ولا يقف الأمر فقط عند الإنفاق على التعليم ومستلزماته المختلفة، لكنه يتعداه إلى الإطار الأوسع، من حيث تحسين الظروف الاقتصادية للفئات المحرومة اجتماعيا، وتوفير فرص العمل الجيدة لهم، التي تمكنهم من تحمل أعباء التعليم لأولادهم. فميزة التقرير أنه لا يتصور تطوير التعليم بمعزل عن تطوير الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المحيطة، فكل القطاعات المختلفة مرتبطة ببعضها البعض، وتصب في بعضها البعض.

بيانات مشجعة وأخرى محبطة :

يرى التقرير أنه على الرغم من البيانات المشجعة حول وضع التعليم في العالم إلا أنها مازالت بعيدة عن الأمنيات المرغوبة التي وضعتها إستراتيجية التعليم للجميع. فقد زادت معدلات القيد في المدارس الابتدائية ما بين عامي ١٩٩٩ و ٢٠٠٤ بنسبة ٢٧% في إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وبنسبة ١٩% في جنوب وغرب آسيا، وبنسبة ٦% فقط في الدول العربية.

كما قل عدد الأطفال غير المقيدين في المدارس في سن التعليم الابتدائي، حيث انخفض العدد في الفترة مابين عامي ١٩٩٩ و ٢٠٠٤ بمقدار ٢١ مليوناً ليصل إلى ٧٧ مليوناً. ويرى التقرير أنه على الرغم من تقليل عدد الأطفال غير المقيدين في المرحلة الابتدائية إلا أن الرقم مازال غير مقبول من حيث ارتفاعه، خصوصاً في منطقتي إفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا.

ورغم ارتفاع نسبة المقيدين في التعليم الثانوي، وبشكلٍ خاص في المناطق الأكثر حرماناً مثل إفريقيا جنوب الصحراء وجنوب وغرب آسيا، إلا أن عدم القدرة على استيعاب كل المتقدمين لهذه المرحلة يغلق الباب أمام إمكانية تعميم التعليم الابتدائي بسبب ضعف الحافز لإكمال التعليم.

ويرى التقرير أيضاً أن التكافؤ بين الجنسين في التعليم، رغم الإنجازات المتحققة، مازال بعيد المنال أيضاً. فمن بين ١٨١ بلداً تتوافر عنها البيانات اللازمة حقق زهاء

ثلثي التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي. ومن بين ١٧٧ بلداً تتوافر عنها البيانات المطلوبة لم يحقق سوى ثلث التكافؤ الجنسي في المرحلة الثانوية.

وربما تبرز البيانات المحبطة بدرجة كبيرة بالنظر لمعدلات الأمية التي مازالت منتشرة بشكل كبير في أماكن كثيرة من العالم. فثمة قرابة ٧٨١ مليوناً من الكبار يفتقرون إلى الحدود الدنيا في القدرات الخاصة بالكتابة والقراءة، والخطورة في هذا الرقم أن النساء يمثلن ثلثيه.

إن هذه الأرقام، رغم التقدم الذي تبرزه، مازالت تكشف عن وضعية التعليم المتدهورة في أماكن كثيرة من العالم، وهو ما يفضي أيضاً إلى تدهور القطاعات الأخرى المعتمدة على التعليم، والمهارات المختلفة المرتبطة به، مثل القطاع الصناعي والتكنولوجي والمعلوماتي. فحيثما يتدهور التعليم، وتضعف المخرجات المرتبطة به، تتدهور الكثير من القطاعات الأخرى المعتمدة عليه، الأمر الذي يفضي في النهاية إلى المزيد من التدهور المجتمعي، بما فيه القطاع التعليمي ذاته.

الرعاية والتربية :

يعتمد التقرير الراهن نهجاً شموليا بخصوص تعريف الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الاهتمام بهذا النهج الشمولي «يدعم بقاء الأطفال ونموهم وتنميتهم وتعلمهم- بما في ذلك الجوانب المتعلقة بالصحة والتغذية والنظافة والتنمية المعرفية والاجتماعية والجسدية والعاطفية - منذ الولادة وحتى دخول المدرسة الابتدائية في البيئات النظامية وغير الرسمية وغير النظامية».

ويعني ذلك أن التقرير الراهن يقف عند المرحلة العمرية السابقة على الالتحاق في المرحلة الابتدائية بوصفها مرحلة الإعداد الجسدي والنفسي والاجتماعي والعاطفي للالتحاق بالمرحلة الأولية. ويطرح هذا النهج الشمولي مسألة على قدر كبير من الأهمية تتعلق بالفائدة من استقطاب تلاميذ في المرحلة الابتدائية بنسب كبيرة وهم يفتقدون هذه الجوانب المهمة التي يلح ويؤكد عليها مفهوم الرعاية والتربية في مراحل الطفولة المبكرة.

فمن الملاحظ أن الكثير من التلاميذ في العديد من الدول الأقل نمواً في إفريقيا وآسيا

غالباً ما يلتحقون بالمرحلة الابتدائية وهم يفتقدون الحدود الدنيا اقتصاديا واجتماعيا ونفسيا وصحيا، الأمر الذي لا يؤهلهم للاستمرار في التعليم من جانب، وتعظيم الاستفادة المعرفية من جانب آخر.

فمعظم هؤلاء الأطفال يأتون من أسر فقيرة متواضعة اقتصاديا بما يجعل من استمرارهم في التعليم مسألة شبه مستحيلة في ظل المصاريف التي تفرضها معظم المدارس عليهم، وفي ظل الاحتياج لهؤلاء الأطفال للعمل الأسرى في الكثير من مناطق العالم الأكثر فقراً.

ويرى التقرير أن الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة العمرية منذ الولادة وحتى الالتحاق بالمرحلة الابتدائية يجب التعامل معه بوصفه حقا مكتسبا مثل غيره من الحقوق الاجتماعية التي تنص عليها الدساتير المحلية والعالمية. وفي هذا السياق، يقسم التقرير مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى مرحلتين: الأطفال دون سن الثالثة والأطفال من سن الثالثة إلى سن الدخول في المدرسة الابتدائية الذي يكون عادة في سن السادسة.

مسوغات توفير الرعاية والتربية :

يكتسب هذا التقرير أهميته من ناحية تأكيده على ضرورة رعاية الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، ليس لأن ذلك يمثل حقاً قانونيا لهم، نصت عليه الدساتير العالمية والمحلية على السواء، ولكن لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية لا يمكنهم مساعدة أنفسهم بأنفسهم. فالأطفال يمثلون من هذه الناحية أضعف الفئات الاجتماعية التي تلتمس قوتها واستمراريتها ووجودها من القوة الفاعلة للكبار المحيطين بهم، والمشرفين عليهم، والمتعاملين معهم.

فالتطور الفيزيقي والمعرفي والعاطفي والنفسي يعتمد بدرجة كبيرة على من يتولون تربية الأطفال ومراعاتهم، سواء أكانوا من أعضاء الأسرة المباشرين، أم من الأقارب، أم من هؤلاء المشرفين على دور الحضانة والرعاية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي.

إن التجارب الأولى التي يمر بها الأطفال تمثل عوامل مفصلية في باقي عمرهم. وما يمكن تلافيه وتجنبه في المراحل العمرية الأولى عن طريق التربية والرعاية الجيدة، يصبح من غير الممكن تلافيه فيما بعد. كما أن التقرير يلفت النظر أيضاً إلى أن رعاية

الطفل في تلك المراحل المبكرة أكثر وفراً من رعايته فيما بعد، وفي ظل تدهور مستوياته الصحية والتعليمية والنفسية والاجتماعية.

يرى التقرير أن ما يمر به الطفل في سنين عمره الأولى من معاملة سيئة وتغذية رديئة وضعف تربوي وتعليمي كلها تنتقل معه إلى باقي مراحله العمرية المختلفة، بحيث يصعب علاجها، وتترك بصماتها الواضحة على شخصيته وجملة ممارساته المختلفة.

من هنا فإنه من الضروري أن تركز البرامج المختلفة، المصممة من أجل التعامل مع الطفل في هذه المرحلة العمرية الحرجة والحساسة من عمره، على رفاهيته وبالقدرة على إشباع حاجياته المختلفة بشكلٍ كلي وشامل وتام. وعلى رأس هذه الإشاعات تأتي الصحة الجيدة والتغذية الكافية بوصفهما عاملين هامين مرتبطين بالعملية التعليمية.

فالتقرير يؤكد من خلال منظوره الكلي الشامل على أهمية الربط بين الصحة والتغذية من جهة والتعليم من جهة أخرى. فبدون شروط صحية مناسبة وعملية تغذية جيدة لا يمكن تحقيق المستويات المأمولة من العملية التعليمية. فمن غير المنتظر أن يلتحق الأطفال المرضى وغير الأصحاء بالمدارس في المرحلة الابتدائية، وهو ما سوف يزيد من عدم القيد في هذه المرحلة والالتحاق بها.

ولا يقف الحال عند هذا المستوى من عدم الالتحاق بالمرحلة الابتدائية لكنه يتعدى ذلك إلى الضعف الصحي العام، الذي يعيق النمو اللغوي والحركي والاجتماعي والعاطفي. إن المنظور الشامل للتقرير لا يقف فقط عند الجوانب التي تتعلق بالتغذية المباشرة للطفل، لكنه يقف أيضاً عند البيئة المحيطة به، وتأثيراتها المباشرة عليه، من حيث توافر مياه الشرب المأمونة الجانب، والصرف الصحي السليم.

فلا يمكن الوقوف فقط عند عنصر التغذية السليمة، في ظل وجود عوامل بيئية غير مأمونة الجانب ملازمة للطفل في حياته وممارساته اليومية. وهنا تبرز أهمية برامج الرعاية الاجتماعية المبكرة للأطفال بوصفها تمثل جانباً تعويضيا للفئات المحرومة مما يقلل من التأثيرات السلبية المصاحبة لهذه العوامل البيئية المعاندة والمضادة، والتي تقلل بدرجة أو بأخرى من الالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي.

وفي هذا السياق يؤكد التقرير على الدور الفاعل والمؤثر لبرامج الرعاية والتربية

في مرحلة الطفولة المبكرة في تعزيز الرفاهية الجسدية، والمهارات المعرفية واللغوية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال. ويكشف التقرير، من خلال إحدى الدراسات الميدانية، أنه «في إحدى المقاطعات الفقيرة في نيبال كانت نسبة الأطفال الذين واصلوا تعليمهم في المدارس الابتدائية من بين الأطفال الذين شاركوا في برنامج لمرحلة الطفولة المبكرة ٩٥% مقابل ٧٥% من الأطفال الذين لم يشاركوا في مثل هذا البرنامج».

إن الهدف من نشر وتفعيل البرامج الخاصة بمراحل الطفولة المبكرة يمثل استثمار جيداً في رأس المال البشري من ناحية، كما أنه يمثل تمييزاً إيجابيا للكثير من الفئات المحرومة في الكثير من مناطق العالم من ناحية أخرى. ويمثل برنامج هيد ستارت أحد البرامج التي أطلقتها الولايات المتحدة الأميركية عام ١٩٦٤ في إطار حربها ضد الفقر.

وتعويض الفئات الأكثر حرماناً مثل الأفارقة والمهاجرين القادمين من أميركا اللاتينية. إن مثل هذه البرامج القائمة على التمييز الإيجابي تحد بلا شك من التفاوتات القائمة مجتمعيا، كما أنها تساعد في ضمان وصول الأطفال المعدمين والفقراء للمرحلة الابتدائية بأمن وسلام، وتضمن استمراريتهم في التعليم.

حال ومستقبل الرعاية والتربية:

يكشف التقرير عن زيادة عدد الأطفال المقيدين في التعليم قبل الابتدائي إلى ثلاثة أمثاله خلال العقود الثلاثة الأخيرة، حيث ارتفع من ٤٤ مليوناً في منتصف سبعينيات القرن الماضي إلى ١٢٤ مليوناً عام ٢٠٠٤. ورغم ذلك، تكشف البيانات أن نسب القيد في الدول المتقدمة أعلى منها بكثير في الدول النامية والفقيرة. وتكشف هذه البيانات عن الحاجة إلى برامج خاصة ومتنوعة تفي باحتياجات الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في مثل هذه الدول.

ويكشف التقرير عن العديد من البرامج والتجارب المختلفة التي طبقتها الكثير من الدول النامية في سبيل البدء في الرعاية المبكرة للأطفال وتعظيم معارفهم. فالتقرير يبين بداية أهمية مراعاة الفروق القطرية، ومراعاة الفروق الداخلية في القطر الواحد بين منطقة وأخرى، فما يتناسب مع دول أميركا اللاتينية قد لا يتناسب مع دول إفريقيا جنوب الصحراء، وما يتناسب مع المناطق الريفية قد لا يتناسب مع المناطق الحضرية في البلد

نفسه. إن مراعاة هذه الفروق يمثل أهمية كبيرة من حيث قبول المواطنين للبرامج المطبقة وتفاعلهم معها.

من أهم البرامج المطروحة، وأيسرها تطبيقاً وتنفيذاً، ما يسمى ببرامج الرعاية الأبوية، والبدء بالمنزل. يراعي التقرير هنا، كون الأبوين هما أول من يتعامل معهما الطفل، وكون المنزل هو الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ بين جنباتها، ويكتسب معارفه من خلالها.

والتقرير يدعو إلى تدريب الآباء والأمهات على كيفية تعاملهم مع أطفالهم من ناحية، ومدهم بالمواد الترفيهية والتعليمية المختلفة مثل الكتب وأدوات الرسم والتعلم، بما يشكل بيئة جيدة للتعليم والرعاية المبكرة. إضافة إلى ذلك، يؤكد التقرير على أهمية تمويل المراكز التعليمية المختلفة، التي تنمي الحس المعرفي عند هؤلاء الأطفال، وبشكلٍ خاص القراءة والنطق السليم.

ويمنح التقرير الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، أهمية كبيرة من حيث ضرورة الاهتمام بهم، والعمل على دمجهم ضمن محاولات الرعاية والتعليم المبكر. والجدير بالذكر هنا، أن التقرير لا يتعامل مع الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بوصفها هدفاً في حد ذاته، لكنه يتعامل معها، بوصفها معبراً للمرور إلى مرحلة التعليم الابتدائي، وكلما اتسم العبور بالسلاسة والمرونة والإلمام المعرفي والتربوي، كلما تعامل الطفل مع المرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة من السلاسة والمقبولية والنجاح.

ويطرح التقرير في النهاية مجموعة من العوامل يرى أنها تساعد على المزيد من الاهتمام بموضوع الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتشمل هذه العوامل: التأييد السياسي على مستوى عال، والمشاركة الواسعة من جانب كافة الأطراف، وتعظيم الشراكة بين الحكومات والمنظمات الدولية والوكالات المانحة والمنظمات غير الحكومية، ودمج برامج الرعاية والتربية المبكرة مع الإطار التنموي العام، وبشكلٍ خاص برامج الحد من الفقر، وأخيراً الاستفادة من الحملات الإعلامية في لفت الانتباه نحو أهمية برامج الرعاية والتربة المبكرة.

إن مسألة الرعاية والتربية المبكرة تقتضي تعاون ومشاركة كافة فئات ومنظمات المجتمع، سواء أكانت حكومية أو غير حكومية، فلا يمكن إلقاء العبء فقط على الحكومات والهيئات الرسمية لكنه يجب أن يتعداه إلى منظمات المجتمع المدني الأخرى والهيئات الدولية المانحة، بحيث تتحول المسألة في النهاية إلى هم إنساني عام يهدف لتطوير الأطفال وتنميتهم التعليمية والمعرفية.

إن الهدف العام الذي تركز عليه هذه العوامل هو لفت الانتباه لأهمية برامج الرعاية والتربية المبكرة من ناحية، والعمل على إيجاد التمويل اللازم من كافة الجهات الممكنة سواء أكانت حكومية أو خاصة محلية أو دولية من ناحية أخرى.

وفي هذا السياق يمثل التقرير ذاته إضاءة جادة من حيث التنوير بحال الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، والتركيز على هذا القطاع المهمل الذي طالما تجاهلته البحوث والدراسات الخاصة بالتعليم في الكثير من مناطق العالم المختلفة.

* * * * *

الفهـرس

* * * * *